

# A COMPREENSÃO LEITORA EM TEXTOS NARRATIVOS

## *Diversificar Estratégias*

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação:

área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Maria Julieta Teixeira

Porto

2011





## RESUMO

**PALAVRAS-CHAVE:** compreensão leitora; estratégias; guiões didácticos; texto narrativo; investigação-acção

Neste projecto de investigação-acção, denominado “A compreensão leitora em textos narrativos – diversificar estratégias”, apresentamos a razão de ser, os objectivos que nos propusemos, bem como a intervenção levada a cabo junto de uma turma do 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico e a avaliação e considerações finais sobre o percurso realizado.

Considerando as investigações internacionais e nacionais e as necessidades dos professores relativamente a formação específica e a recursos diversificados no âmbito do desenvolvimento da compreensão leitora, este estudo procura oferecer pistas sobre o modo como podemos intervir nas práticas de leitura, formando leitores competentes. As actuais concepções de leitura, em que ler é compreender, constituem a lente que nos permite olhar para a problemática a estudar. Os factores que intervêm na leitura – texto, leitor e contexto – os textos literários, o ensino da compreensão leitora e o impacto das investigações produzidas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da competência leitora constituem um quadro de referência e significação.

É neste enquadramento teórico que ganha sentido a construção de guiões, recursos didácticos com estratégias diversificadas de ensino explícito da compreensão leitora, elaborados sobre textos literários narrativos criteriosamente seleccionados. Estes guiões constituem o objecto primordial de intervenção deste projecto e, simultaneamente, recursos didácticos que disponibilizamos à comunidade educativa.

Após a implementação deste projecto, centrado sobre a aplicação de guiões de leitura por nós elaborados, constatou-se, com base nos resultados obtidos, que as estratégias previstas nestes guiões em torno de textos literários narrativos contribuem eficazmente para o desenvolvimento da compreensão leitora e a motivação dos discentes e docentes envolvidos em actividades de leitura.



## **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** reading comprehension; strategies; teaching guides; narrative text; action research

In this action research project, entitled "*Reading comprehension in narrative texts - strategy diversification*", we outline the purpose, the objectives we set for ourselves, the practical work carried out with a cohort of students from the 3<sup>rd</sup> grade of the 1<sup>st</sup> Basic Education Cycle, and the evaluation and final observations on the research done.

In considering international and domestic research and the needs of teachers for specific training and for diverse resources in the area of reading comprehension development, this paper seeks to suggest pathways that will allow reading intervention practices for the training of competent readers. The current concept of reading, in which to read is to understand, forms the lens through which we observe the issues being studied. The factors involved in reading - text, reader and context - the literary texts, the teaching of reading comprehension and the impact of the research carried out in the field of teaching/learning of reading comprehension constitute a frame of reference and meaning.

It is within this theoretical framework that the development of guides takes on the meaning of teaching resources with diverse strategies for the explicit teaching of reading comprehension, developed using carefully selected narrative literary texts. These guides are the primary intervention tool in this project and, at the same time, are teaching resources which we make available to the education community.

Following the implementation of this project, centred on the use of the reading guides that we developed, it was found, based on the results obtained, that the strategies envisaged in these guides in relation to narrative literary texts contribute effectively to the development of reading comprehension and the motivation of the learners and teachers involved in reading activities.



## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva pela disponibilidade, prontidão e rigor científico que me permitiram caminhar mais segura e tranquilamente ao longo deste projecto e de quem me orgulho de ser orientanda.

Ao Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes pelo seu sentido crítico, pela orientação e acompanhamento neste trabalho.

Ao Órgão de Direcção do Agrupamento de Escolas que acolheu esta experiência, na pessoa da sua Directora, Dr.<sup>a</sup> Ana Reis, pela confiança demonstrada.

À Professora Titular da Turma, Dr.<sup>a</sup> Teresa Ribeiro, pelo entusiasmo que demonstrou ao abraçar este projecto e pela disponibilidade, simpatia e amizade manifestadas desde o primeiro momento.

Aos queridos alunos, os “Escritores Ribeirinhos”, sem os quais esta experiência não teria sido possível.

À Professora Bibliotecária, Dr.<sup>a</sup> Cristina Diná, pela disponibilidade e envolvimento nesta digressão pela leitura.

À minha filha Marta pela paciência em saber esperar e pelo entusiasmo incessante com que pintalgou cada momento de leitura.

À minha família e amigos pelo apoio e compreensão manifestados ao longo deste percurso.

Aos meus colegas que sempre souberam escutar as minhas dúvidas e receios e que me apoiaram nesta caminhada.

A todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Obrigada!



## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	1
<b>2. Designação do Projecto</b> .....	5
<b>3. Fundamentação</b> .....	7
3.1. Ler: uma competência indispensável na sociedade do conhecimento.....	7
3.1.1. O que é ler? .....	8
3.1.2. Factores que condicionam a compreensão leitora.....	11
3.1.2.1. Factores relativos ao leitor .....	11
3.1.2.2. Factores relativos ao texto .....	14
3.1.2.2.1. Os textos literários.....	15
3.1.2.2.1.1. O texto narrativo .....	17
3.1.2.3. Factores relativos ao contexto .....	19
3.1.3. O ensino da compreensão leitora .....	20
3.2. A competência leitora: a situação de Portugal .....	25
3.2.1 Resultado dos estudos e das investigações .....	25
3.2.2. Os resultados do nosso inquérito .....	29
3.2.2.1. Que importância atribuem os professores à leitura.....	29
3.2.2.2. Género textual mais explorado .....	30
3.2.2.2.1. Dificuldades reveladas pelos alunos atendendo ao género / tipo de texto .....	22
3.2.2.3. Recursos utilizados na exploração dos textos.....	33
3.2.2.4. Actividades de compreensão leitora .....	34
3.2.2.4.1. Dificuldades reveladas pelos alunos na compreensão leitora .....	37
3.2.2.5. O que gostariam os professores de saber para desenvolver a compreensão de textos .....	37

3.3. Síntese .....	38
<b>4. Destinatários e contexto de intervenção.....</b>	<b>41</b>
4.1. O grupo-alvo .....	41
4.2. As famílias .....	42
4.3. A Biblioteca Escolar.....	43
<b>5. Objectivos do Projecto .....</b>	<b>47</b>
<b>6. Estratégia de intervenção.....</b>	<b>51</b>
6.1. A fase de intervenção .....	51
6.1.1. Definição de conceitos .....	52
6.1.2. A concepção, implementação e apreciação dos guiões .....	59
6.1.2.1. Descrição da sessão - Guião 1 .....	59
6.1.2.1.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades .....	59
6.1.2.1.1.1. A escolha do texto.....	59
6.1.2.1.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades .....	60
6.1.2.1.2. Desenvolvimento das actividades.....	61
6.1.2.1.3. Apreciação da experiência.....	62
6.1.2.2. Descrição da sessão – Guião 2 .....	64
6.1.2.2.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades .....	64
6.1.2.2.1.1. A escolha dos textos .....	64
6.1.2.2.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades .....	65
6.1.2.2.2. Desenvolvimento das actividades.....	67
6.1.2.2.3. Apreciação da experiência.....	69
6.1.2.3. Descrição da sessão - Guião 3.....	70
6.1.2.3.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades .....	70
6.1.2.3.1.1. A escolha do texto.....	70

6.1.2.3.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades .....	71
6.1.2.3.2. Desenvolvimento das actividades.....	72
6.1.2.3.3. Apreciação da experiência.....	75
6.1.2.4. Descrição da sessão - Guião 4.....	77
6.1.2.4.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades .....	78
6.1.2.4.1.1. A escolha do texto.....	78
6.1.2.4.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades .....	78
6.1.2.4.2. Desenvolvimento das actividades.....	80
6.1.2.4.3. Apreciação da experiência.....	82
6.1.2.5. Descrição da sessão - Guião 5.....	84
6.1.2.5.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades .....	84
6.1.2.5.1.1. A escolha do texto.....	84
6.1.2.5.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades .....	86
6.1.2.5.2. Desenvolvimento das actividades.....	87
6.1.2.5.3. Apreciação da experiência .....	88
6.1.2.6. Descrição da sessão - Guião 6.....	91
6.1.2.6.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades .....	92
6.1.2.6.1.1. A escolha do texto.....	92
6.1.2.6.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades .....	93
6.1.2.6.2. Desenvolvimento das actividades.....	94
6.1.2.6.3. Apreciação da experiência .....	96
6.1.2.7. Descrição da sequência didáctica - Guião 7 .....	98
6.1.2.7.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades .....	98
6.1.2.7.1.1. As escolhas efectuadas .....	98
6.1.2.7.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades .....	99

6.1.2.7.2. Desenvolvimento das actividades .....	100
6.1.2.7.3. Apreciação da experiência .....	106
6.2. Metodologia da investigação.....	109
6.2.1. Recolha dos dados .....	112
6.2.1.1. Observação directa .....	113
6.2.1.2. Inquérito por questionário.....	114
6.2.1.3. Entrevistas .....	115
6.3. Análise dos dados .....	117
6.3.1. A observação directa.....	117
6.3.2. O inquérito aos alunos .....	117
6.3.2.1. A opinião dos alunos relativamente ao gostar, perceber e compreender.....	119
6.3.2.2. A opinião dos alunos relativamente às actividades das sessões .....	119
6.3.2.3. A opinião dos alunos relativamente às sessões de trabalho .....	121
6.3.3. As entrevistas .....	122
6.3.3.1. Enquadramento / pertinência do nosso projecto .....	123
6.3.3.2. A planificação .....	128
6.3.3.3. Realização / implementação das actividades e estratégias.....	134
6.3.3.4. Avaliação .....	138
6.3.3.5. Outros aspectos .....	141
<b>7. Recursos</b> .....	<b>143</b>
<b>8. Avaliação</b> .....	<b>145</b>
<b>9. Disseminação</b> .....	<b>149</b>
<b>10. Considerações finais</b> .....	<b>151</b>
Referências bibliográficas .....	153

# 1. INTRODUÇÃO

O nosso projecto de investigação-acção enquadra-se na problemática do desenvolvimento da compreensão leitora, face a textos narrativos, especificamente por estudantes do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em torno deste eixo, o projecto edifica-se com os contributos das avaliações internacionais e nacionais, relativamente às insuficiências que os alunos revelam, as quais apontam todas no mesmo sentido: os nossos alunos continuam a manifestar dificuldades na compreensão leitora.

As análises resultantes dos dados que recolhemos através de um inquérito *on-line*, que disponibilizámos inicialmente aos professores do 1º Ciclo, são também pilares neste estudo, na medida em que revelam as necessidades de formação que os professores sentem, bem como, de acesso a materiais e estratégias diversificadas em prol da formação de leitores competentes.

Tomada esta opção, o nosso projecto de investigação-acção encontra terreno propício junto de uma turma do 3º ano de escolaridade, tendo como objecto de intervenção um conjunto de guiões, com estratégias diversificadas de ensino explícito que visam promover e facilitar a compreensão de textos narrativos.

As nossas reflexões suscitaram a seguinte problemática: como intervir nas práticas de leitura formando leitores competentes no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Esta problemática deriva de um conjunto de preocupações / objectivos: i) Melhorar a compreensão leitora em crianças da segunda etapa do 1º CEB; ii) Aumentar a qualidade do trabalho pedagógico dos Professores do 1º CEB; iii) Disponibilizar material pedagógico-didáctico de apoio à comunidade docente, tendo como objectivo último iv) Conceber recursos didácticos sob a forma de guiões de exploração de textos narrativos.

O conceito de competência leitora foi a porta de entrada neste projecto de investigação-acção. Importava clarificar o conceito, apontar factores condicionantes do processo da compreensão leitora, destacar a importância da presença dos textos literários (no nosso caso, narrativos) no desenvolvimento integral do aluno, apresentar algumas investigações recentes produzidas sobre o ensino da compreensão leitora e respectivo impacto nas aprendizagens e retratar a situação portuguesa no que à competência leitora diz respeito.

Todos estes aspectos constituem o contexto de significação em que se baseia o projecto e enquadram o ponto 3. “Fundamentação”.

No ponto seguinte, “Destinatários e Contextos de Intervenção”, caracterizamos o nosso grupo-alvo, especificando as realidades que interagem com os contextos de aprendizagem destes alunos, designadamente as famílias e a biblioteca escolar. Tornava-se pertinente conhecer a ecologia das realidades mais próximas, uma vez que o contexto educativo é continuamente intersectado por outros contextos interactivos - de que o aluno é parte integrante - e que, algumas vezes, se potenciam, outras, entram em contradição e, outras vezes ainda, podem nem interferir significativamente.

Posteriormente, o ponto “Estratégias de Intervenção” é dedicado à explicitação de cada um dos guiões que construímos, desde a concepção destes recursos, passando pela escolha criteriosa dos textos trabalhados, a fundamentação da sequência de actividades, até à realização e análise da experiência. Trata-se de um ponto que ocupa diversas páginas de análise porquanto é a essência do nosso projecto e que importa, por esse facto, dissecar e revelar em pormenor.

Neste ponto, damos ainda conta dos processos metodológicos que privilegiamos na construção deste projecto de investigação-acção, fundamentando a nossa opção, que consistiu numa investigação predominantemente qualitativa, com recurso a análises de conteúdo, observações e registos, direccionados para a perspectiva metodológica do estudo de caso.

Com o ponto “Recursos”, aludimos aos recursos utilizados neste estudo. Ainda que tenhamos destacado este assunto, atribuindo-lhe um ponto

individualizado, os recursos que utilizamos emergem ao longo de todo o estudo. Digamos que uma visão globalizadora dos recursos justifica esta opção.

Finalmente, os últimos pontos deste projecto são dedicados à “Avaliação”, “Disseminação” e “Considerações Finais”. No ponto da “Avaliação”, encetamos uma análise avaliativa, reunindo percepções e resultados orientados pelas linhas de força do nosso projecto. Retirámos ainda conclusões sem nunca nos referirmos a certezas, na humildade de quem procura, na incerteza, um rumo a descobrir e perseguir. A disseminação deste projecto é, por si mesmo, um rumo já a perseguir – clarificado no ponto “Disseminação” - projectando esta investigação, tal como desejamos e expressamos, a partir da escola que lhe deu origem e dos docentes que nela participaram directamente.

Dos aspectos avaliativos e numa visão holística do projecto, apresentamos algumas considerações finais que apontam para a necessidade de leitores competentes numa sociedade do conhecimento e a exigência de uma escola que se responsabilize pela promoção e desenvolvimento da competência leitora, partindo (também) de textos literários que integram a riqueza da literatura infantil contemporânea.



## 2. DESIGNAÇÃO DO PROJECTO

Este projecto, a que demos a designação de “A Compreensão Leitora em Textos Narrativos - Diversificar Estratégias”, enquadra-se numa das áreas de intervenção definidas no âmbito do mestrado: a da Animação da Leitura e Promoção da Competência Leitora.

Tal designação advém do facto de termos como intuito a criação de uma colecção organizada e aferida de guiões de exploração de textos com função predominantemente narrativa, como meio de promover a compreensão leitora em alunos da segunda etapa do 1º CEB (concretamente do 3ºano de escolaridade), permitindo a adopção de uma maior variedade de estratégias nas práticas pedagógicas dos docentes.

A fundamentação das nossas opções, através da revisão da literatura, de modo a sustentar o nosso trabalho do ponto de vista conceptual com contributos teóricos abordados até ao momento, bem como a apresentação de uma breve análise de alguns dados que recolhemos através de um inquérito por questionário disponibilizado *on-line* e dirigido a professores do 1º ciclo do Ensino Básico, é o que passaremos a tratar de seguida.



## **3. FUNDAMENTAÇÃO**

### **3.1. Ler: uma competência indispensável na sociedade do conhecimento**

A sociedade actual sustenta-se na informação e numa gestão adequada do conhecimento que a mesma possibilita. No entanto, deparamo-nos, por vezes, com uma enorme quantidade de informação com a qual não sabemos muito bem como lidar, quando pretendemos transformá-la em conhecimento. Estamos, ainda, num processo de aprendizagem, nesta travessia da “sociedade da informação” para a “sociedade do conhecimento”. Não é de se estranhar, portanto, que seja frequente uma certa confusão no uso destas expressões, que, apesar de próximas, não são sinónimas.

Digamos que a emergência da Sociedade do Conhecimento depende da Sociedade da Informação, da sua infra-estrutura: as sociedades do conhecimento abrangem as capacidades de produzir, processar e disseminar o conhecimento para o desenvolvimento, enquanto as sociedades da informação se relacionam com a organização dos dados, com a atribuição de significado aos mesmos e difusão da informação obtida. A este propósito, o subdirector geral da UNESCO para a comunicação e informação, Abdul Waheed Khan, declara (citado por Burch, 2006: 2): “Enquanto eu vejo o conceito de sociedade da informação ligado à ideia de “inovação tecnológica”, o conceito de sociedade do conhecimento inclui a dimensão da transformação social, cultural, económica, política e institucional e uma perspectiva mais pluralística e desenvolvimentista”. “Transformação” e “Desenvolvimento”, eis as características principais da sociedade do conhecimento.

Nesta travessia para a sociedade do conhecimento, os constantes desafios do mundo em que vivemos, onde os progressos tecnológicos são cada vez maiores, a “rapidez, a profusão e a diversidade da informação que nos chega *on-line*, a variedade de textos em suporte de papel ou em suporte

informático geram a necessidade premente de nos apropriarmos da informação com eficácia e agilidade, sem o que nos tornaremos rapidamente desactualizados” (Sim-Sim, 2001: 32).

Face à aceleração tecnológica, o indivíduo está condenado a ser um aprendiz constante, não sendo de negligenciar, neste âmbito, o papel de aprendizagem sistemática dos mecanismos de compreensão leitora, através de um trabalho eficaz, que compete à escola promover.

Efectivamente, neste século dominado pelo avanço das novas tecnologias, é mais necessário do que nunca um cidadão leitor, competente e crítico, capaz de ler diferentes géneros de textos e de discriminar a abundante informação que lhe é oferecida diariamente através de diversos suportes, ou seja, um cidadão com capacidade de leitura. Tal permitirá abandonar o sistema de exclusão educativa, interpretar e avaliar ideias passadas e presentes, aceder de forma crítica às Tecnologias de Informação e Comunicação ou partilhar emoções, sentimentos e esperanças com pessoas de outras culturas e outros territórios, participar autónoma e livremente na “sociedade do conhecimento”, rumo à emancipação do ser humano.

E porque a leitura assume, neste processo, uma importância crucial, importa, pois, determo-nos neste conceito como um percurso a investigar.

### **3.1.1. O que é ler?**

Ler é compreender. Este é um dos traços mais marcantes das actuais concepções de leitura, ou seja, a valorização da compreensão. Esta concepção vem romper com as anteriores perspectivas que encaravam a leitura como uma actividade meramente instrumental, de decifração letra–som. Neste novo conceito de leitura em que ler é compreender, o leitor constrói activamente o significado do texto. A leitura é definida como “um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 27) ou, por outras palavras, como o processo de, simultaneamente, o leitor extrair e construir significados, através da interacção e envolvimento com a linguagem escrita.

A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como sendo dialéctica, isto é, o leitor baseia-se nos seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos nos seus esquemas mentais. Como bem diz Sim-Sim (2006), o leitor mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem activar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse conhecimento, organizar a informação nova, questionar, sintetizar e construir uma representação sobre o que foi lido.

Esta concepção interactiva da leitura, entre a actividade mental do leitor e o que está escrito, também é defendida por Solé: “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (Solé, 1998: 27). De acordo com os modelos interactivos, a leitura constitui um “processo activo e interactivo pelo qual se estabelecem relações entre as diferentes partes do texto e entre o texto e o conhecimento ou experiências prévias do sujeito (...) o processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos factores: as particularidades do texto, os objectivos visados com a leitura, as circunstâncias em que ocorre e as características pessoais do leitor” (Vaz, 1998: 100).

Também Fillola (2001) coloca o leitor no centro de um ciclo de participação activa, ao nível da construção do significado e da interpretação, em que se parte do texto e se volta atrás, estabelecem-se redes na ampliação da sua competência textual. Neste processo de activação do intertexto leitor, estabelecem-se conexões que, sem texto e sem leitura, não se concretizam. Como defende Sousa, “ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projecto do leitor, este encontra-se, assim, no centro desse processo de construção/reconstrução da significação (...). A significação não existe por si, mas apenas ganha existência quando reconstruída por um leitor” (Sousa, 2007: 53).

Constata-se, portanto, que o texto potencia variadas interpretações e o leitor apresenta-se, assim, para além do mero “decifrador”, como um “descodificador” indispensável às múltiplas concretizações de uma estrutura

textual. Este facto aproxima-nos do conceito de “obra aberta” de Umberto Eco. Com efeito, o autor (2009) destaca que a abertura de uma obra é o resultado da combinação de signos que compõem a estrutura desta, chamando, pelos mais distintos sentidos, o leitor a mergulhar num universo de interpretações.

Em suma, ler, mais do que um simples acto mecânico de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo, um acto reflectido. Trata-se de saber orientar uma série de raciocínios, no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que se possam detectar possíveis “incompreensões”.

Em termos pedagógicos, propriamente ditos, e de acordo com Sim-Sim (2007), desta concepção de leitura decorre uma série de consequências que passam, por um lado, pela necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra – som e conduzam ao imediato reconhecimento visual de palavras e ao rápido acesso à compreensão do texto. Por outro, importa ensinar a mobilizar o conhecimento prévio sobre o assunto do material lido e a valorizar actividades de antecipação sobre o conteúdo do texto e posterior confirmação, estabelecendo conexões entre o conteúdo do texto e assuntos relacionados e estimulando a procura de posteriores informações sobre o texto.

Desta reflexão, depreende-se que duas mudanças fundamentais terão de acontecer na leitura em contexto escolar: em primeiro lugar, a decifração, que ainda tem um peso muito grande na escola, terá de deixar de ser identificada como a capacidade leitora e passar a ocupar o seu espaço no conjunto das “habilidades” necessárias para entender o texto. Em segundo lugar, o ensino da leitura, entendida como um “código de interpretação” da realidade, deverá ser valorizado e manifestar-se transversalmente em todas as áreas do currículo.

Por outro lado, para além de uma consciencialização de conceitos e de um agir em conformidade, também é necessário ter presente que, nesta nova concepção de leitura em que ler é compreender, há factores que constituem

constrangimentos à compreensão. Assim, importa saber que factores condicionam a compreensão. É o que faremos de seguida.

### **3.1.2. Factores que condicionam a compreensão leitora**

Saber que factores condicionam a compreensão da leitura é algo que se torna pertinente no campo educativo, uma vez que a capacidade de entender um texto e a possibilidade de ensinar a fazê-lo passaram a ser considerados aspectos fundamentais da leitura e do seu ensino. Os factores que condicionam a compreensão relacionam-se principalmente com os três elementos que interagem no processo de leitura, de acordo com Giasson (1993), Viana (2010), Sim-Sim (2006): o leitor, o texto e o contexto.

#### **3.1.2.1. Factores relativos ao leitor**

A eficiência da leitura e a eficácia das estratégias utilizadas na compreensão dependem da finalidade subjacente a cada actividade de leitura. A intenção da leitura determinará a forma como o leitor abordará o material escrito. Efectivamente, diferentes objectivos de leitura requerem diferentes níveis de compreensão e diferentes operações de processamento da informação. As próprias características do texto já pressupõem uma forma determinada de leitura: ninguém lê uma lista telefónica do mesmo modo que lê um romance ou a literatura inclusa de um medicamento. A necessidade do leitor determinar a velocidade de leitura constitui um exemplo claro de adaptação ao objectivo. Para os leitores menos experientes, é importante, pedagogicamente falando, que lhes seja dada informação sobre o que se vai pedir em cada actividade de leitura. Ao fazê-lo, estamos a produzir um efeito estruturante na activação das estratégias mais apropriadas.

Depreende-se, tendo presente que ler é compreender e que o leitor constrói activamente o significado do texto, que as características de cada leitor influenciam o processo de leitura. E essas características, em termos

genéricos, relacionam-se com o conhecimento que o leitor detém sobre o material escrito e com o conhecimento do mundo.

Os conhecimentos sobre o texto escrito, necessários para o processo de leitura, correspondem a diferentes níveis. Desde logo, assinalamos o conhecimento e domínio linguístico que o sujeito tem da língua em que o texto está escrito, particularmente ao nível da compreensão oral, que é determinante na extracção e reconstrução do significado da mensagem escrita. Como explica Sim-Sim (2006: 47), “[a]s competências de cada leitor, ao nível da linguagem oral, nomeadamente no que diz respeito aos aspectos sintácticos e semânticos, permitem balizar a qualidade da compreensão de leitura conseguida por quem lê”. Estes aspectos referem-se ao conhecimento das regras que, naturalmente, as crianças constroem em interacção com os falantes da sua língua materna. Uma maior consciência neste domínio de conhecimento implícito das estruturas da língua parece conferir aos leitores uma maior possibilidade de recurso a “pistas” de compreensão. Sim-Sim diz-nos que, à medida que o conhecimento implícito da língua se desenvolve, as crianças também vão ganhando alguma “capacidade de se distanciarem da linguagem, tornando-a objecto de análise, pensando sobre ela e brincando sobre ela” (2006: 49). A autora acrescenta que “este conhecimento de cariz de nível superior abrange todas as componentes (fonologia, semântica, sintaxe, e pragmática) da língua, exige consciencialização do domínio linguístico por parte do sujeito falante e é determinante para o domínio da linguagem escrita.” (ibidem). A consciência linguística requer, assim, a capacidade de reflectir e manipular a língua fora do contexto comunicativo – a metalinguagem, própria de um nível de conhecimento explícito, que corresponde a um processo cognitivo de ordem superior em que o indivíduo controla as estruturas da língua. Ora, o conhecimento explícito, contrariamente ao conhecimento implícito, requer um ensino formal, o qual é comumente conhecido por “ensino da gramática”.

O efeito do conhecimento prévio sobre a temática a ler é também essencial para a compreensão de um texto, pois, se for insuficiente, será difícil estabelecer comunicação entre o leitor e o material escrito. Em ambiente

escolar, podem ocorrer duas situações derivadas desta consequência do conhecimento prévio do leitor. Por um lado, se forcarmos os nossos alunos a leituras cuja temática lhes seja totalmente desconhecida, arriscamo-nos a que essa leitura não seja produtiva, uma vez que os alunos não conseguem relacionar a informação do texto com nenhum esquema conceptual prévio. Por outro lado, muitas das leituras a que sujeitamos os alunos poderão não ter interesse se não lhes trouxermos nada de novo.

Para além do conhecimento linguístico que o leitor tem da língua e do conhecimento do mundo, outros factores que influenciam o nível de compreensão da leitura foram identificados nos diferentes estudos realizados pelos investigadores desta área. Assim, o género do leitor e o desenvolvimento do grupo social de pertença são variáveis a ter em conta.

Relativamente ao género, as investigações (designadamente, Sim-Sim (2006) e Sim-Sim e Ramalho (1993)) revelam que são as raparigas que apresentam melhores desempenhos na leitura (nomeadamente nos textos narrativos), ainda que pouco significativos, esbatendo-se as diferenças quando se trata de textos descritivos ou de documentos. Num estudo de Sim-Sim e Ramalho (1993), em amostras da população portuguesa, os melhores resultados das raparigas aparecem, efectivamente, nas idades mais baixas e sempre associados a textos narrativos. Também os estudos de Silva (2004), citado por Sim-Sim (2006: 51), confirmam a mesma tendência. Ainda a este propósito, o PISA 2009 (GAVE, 2010) reforça que as alunas portuguesas têm melhores resultados que os rapazes em Literacia de Leitura.

Quando consideramos o grupo social de pertença, os estudos demonstram que os melhores desempenhos de leitura estão correlacionados com níveis socioeconómicos mais elevados. O acesso a livros, a bens culturais e a conversações sobre temáticas diversas no seio das famílias fazem a diferença quando se cruzam estas variáveis com os desempenhos de leitura. Assim o comprovam os estudos do PISA e os estudos de Sim-Sim e Ramalho (1993).

Se é certo que estas características do leitor, que acabámos de mencionar, influenciam a compreensão da leitura, é na mestria das estruturas

linguísticas e na capacidade de descodificação que tudo se decide. Como diz Stanovich (citado por Sim-Sim, 2006: 52), “[q]uando atingida uma boa capacidade de descodificação, as competências linguísticas convertem-se num dos principais factores diferenciadores entre bons e maus leitores”.

### **3.1.2.2. Factores relativos ao texto**

Cada género textual a ler condiciona a compreensão passível de ser obtida, determina objectivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas.

Algumas investigações revelaram que a estrutura apresentada pelos textos (narrativa, expositiva, descritiva, argumentativa...) constitui um elemento facilitador da compreensão. Entre as diferentes estruturas, é o texto narrativo o que parece ser mais facilmente compreendido. A explicação para este facto reside na própria caracterização da narrativa: sucessão temporal de acontecimentos, personagens inter-relacionadas e um conflito central que, de algum modo, se vê resolvido. Além destes traços, acrescenta-se a precocidade demonstrada pelas crianças na apropriação desta estrutura, certamente ela própria decorrente do contacto muito próximo que a maior parte destas crianças terá com este género textual, quer por via da audição de histórias, quer por via do seu reconto pela própria criança.

Por seu lado, os textos expositivos apresentam uma organização muito distinta e maior dificuldade na compreensão. O leitor pressupõe que este género de texto é informativo e, como tal, relaciona-se com “coisas reais” e inicia um processo de confronto permanente com os seus próprios conhecimentos, o que o faz avançar mais lentamente, sendo menos capaz de fazer inferências a partir das informações que recebe. Quanto ao mais, a dificuldade da leitura de um texto expositivo variará conforme a organização formal da informação (mais ou menos clara e explícita) e de acordo com os conhecimentos prévios do leitor.

Também os textos literários (prosa e poesia), pela dimensão estética que apresentam, pela polissemia e intenso dinamismo que possibilitam com a

criação de novos sentidos, com o predomínio da função poética da linguagem, como espaço relevante de reflexão sobre a realidade e envolvendo a recriação dessa mesma realidade, condicionam a compreensão.

### **3.1.2.2 1. Os textos literários**

O acto de leitura liga-nos ao mundo, aufere-nos conhecimento que contribui para a produção de novo conhecimento, para encontrarmos novos modos de ser e de viver. E, se toda a literatura é importante, a leitura literária assume um papel social muito mais abrangente. A literatura não como objecto de análise literária, mas, nas palavras de Prole (2005: 4), a literatura como um encontro, “um encontro do leitor com o autor na (re)escrita da narrativa”. Nesse encontro “fascinante”, o leitor implica-se emotivamente. Esta implicação exige, segundo Prole (idem, ibidem), “o fascínio das palavras, a magia da estória, o encontro da criança com mundos que lhe acrescentam mundo, com personagens que lhe devolvam os seus anseios e perplexidades e vão ao encontro dos seus interesses: numa palavra, exige a literatura”.

Efectivamente, os textos literários dão conta da totalidade do real, de uma significação humana mais ampla. Na linguagem literária, há uma tomada de consciência do autor na relação que estabelece com o mundo concreto, que resulta de uma interacção entre ele próprio e o mundo, uma interacção receptiva e criativa, expressa através da palavra. Como diz Aguiar (1993: 30), “[o] que vale é o sentido humano do produto que vai entrar no circuito da comunicação entre os homens, como uma manifestação cultural de perfil específico”.

Jauss (1994), nas investigações que efectuou no âmbito da recepção da obra, enfatiza também o papel da literatura na vida individual e social e considera o texto literário como facto estético e social, valorizando a função activa e criadora do leitor como primeiro destinatário da obra literária.

Relativamente à literatura infantil, esta exerce, como toda a obra de arte, uma influência educativa sobre a criança, quer pela contribuição na formação do seu pensamento, quer pelos modelos que apresenta. Fillola (2001) refere

que o contacto com as obras infanto-juvenis enriquece o “intertexto” leitor da criança; fomenta gradualmente a sua autonomia leitora, desenvolvendo, deste modo, a base das suas competências literária e leitora. A animação da leitura tem um papel importante nesta promoção. São apresentados à criança textos (pequenas narrativas) que apelam ao simbólico; a criança adere espontaneamente (somos por apetência naturalmente aptos a gostar de ouvir histórias). E deste modo, a criança coloca-se em interacção com uma produção diferente da realidade, que aceita e se habitua progressivamente a interpretar. Vai estabelecendo, gradualmente, uma fecunda actividade receptora, de modo a que sinta prazer, fique extasiada, desenvolvendo, conseqüentemente hábitos de leitura. E assim se promove, progressivamente, o “desenvolvimento de experiências leitoras que se integram na competência literária como saberes particulares (operativos, metaliterários e conceptuais)”<sup>1</sup> (idem: 143).

Assim, é reconhecido um grande potencial de recepção à Literatura para crianças e jovens, uma vez que esta proporciona ao leitor, (em actividade de reconhecimento, de relação-associação, de (re)criação do sentido da obra...) a interacção, encerrando em si mesma “um conjunto de actividades que implicam prever e comprometer o leitor, que está a receber a obra, num pacto prévio”<sup>1</sup> (Fillola, 2001: 146). O autor defende que o primeiro passo para a instigação da competência literária do leitor é o contacto precoce com os textos de Literatura para a Infância e Juventude (LIJ). A este propósito, Nelly Novaes Coelho (2000: 15) afirma que “a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”.

Podemos afirmar, então, que a literatura infantil tem uma finalidade primária e fundamental que é a de promover, na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem, ainda, a função de arrear as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe não só entendê-las e usá-las, como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

Constatamos, portanto, que a presença de textos literários na escola é fundamental, e é imprescindível que se estreitem os laços entre leitura, literatura e ensino. Se a literatura, como vimos, proporciona o prazer estético e o prazer de ler, acaba por provocar vínculos com o ensino, com a realidade e a experiência cognitiva, contribuindo para a formação de hábitos de leitura, o que é fundamental para despertar a sensibilidade, questionamentos e inquietações na criança leitora. Por outro lado, o texto literário é um agente fundamental de renovação e de reinvenção da língua, pois a literatura potencia a interiorização de estruturas linguísticas contribuindo para que aqueles que a ela têm acesso aperfeiçoem o seu desempenho linguístico a vários níveis: lexical, morfossintático, ortográfico, retórico-estilístico. Enfim, o contacto com o texto literário, ao permitir um desenvolvimento da linguagem, influencia o desenvolvimento de competências leitoras e proporciona simultaneamente um crescimento e um enriquecimento do indivíduo.

No campo da literatura, ressaltam quatro géneros com características singulares: o narrativo, o épico, o lírico e o dramático. Detenhamo-nos no texto narrativo, objecto do nosso estudo.

### **3.1.2.2.1.1. O texto narrativo**

No contexto educativo, o texto literário narrativo assume uma grande importância no quotidiano da criança. É consensual a opinião de que, na escola, os textos predominantemente narrativos são os mais trabalhados, como já referimos. Basta pensarmos que a narrativa faz parte do dia-a-dia da criança. Desde muito cedo que ela ouve histórias para adormecer relatadas por familiares, conta factos ou narra aquilo que lhe aconteceu no seu quotidiano. Através dela, a criança pode partilhar as suas emoções, esperanças, comunicar acções ou pequenas histórias. A narrativa “é o mais universal dos géneros do discurso” (Sousa, 1995: 49).

Um contexto educativo que privilegie a interacção com os textos literários narrativos pode proporcionar situações muito favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, como afirmámos anteriormente. Com

efeito, a literatura infantil e juvenil é muito rica em histórias que giram em torno de enganos, enigmas, promessas, equívocos... e muitas outras situações que fazem vibrar as emoções e que retratam e fazem parte das relações humanas de todos os tempos e lugares. Quem não se lembra de já se ter emocionado com uma história? Esclarecer, discutir, comparar, antecipar, tentar descobrir sentidos possíveis, motivos, acções, prever finais e desfechos, soluções... integram as reflexões, as análises que tais histórias possibilitam num contexto educativo atento e competente. Neste sentido, Iser (1996) afirma que a narrativa ficcional é “detonadora” de um jogo de significações que exercita o imaginário a participar de possibilidades de composição de outros mundos. É, portanto, a leitura de obras de ficção que desencadeará na criança leitora uma postura reflexiva e crítica relativamente à realidade.

Dentro das modalidades textuais que trabalham a prosa, o conto destaca-se pelas suas especificidades. Efectivamente, o conto define-se como um género narrativo, constituído por um relato curto, homogéneo e linear, através do qual se narram sucessos fictícios, fantásticos ou mesmo maravilhosos. As sequências narrativas estão organizadas por encadeamento, caminhando rápida e intensamente para um desfecho imprevisto, são reforçadas pela vivacidade do diálogo, pelo número reduzido de personagens, pela concentração do espaço e do tempo e pelo moderado papel da descrição.

Embora os alunos estejam mais familiarizados com este género de discurso, verifica-se que, quando os mesmos têm de “distinguir entre aquilo que se apresenta como facto e o que resulta de uma apreciação subjectiva” (GAVE, 2009: 9) as dificuldades são acrescidas. Dada a sua complexidade, e ainda que seja dos géneros textuais mais trabalhados, os resultados mostram que muito há ainda a fazer, na promoção de estratégias facilitadoras da compreensão leitora. Com efeito, o estudo do texto literário narrativo exige um saber-fazer e um saber-ser específicos e complexos e precisa que as actividades a desenvolver se libertem do formato de aula que todos conhecemos: o professor expõe, o aluno ouve, porventura tira notas, o professor explica e pergunta, o aluno ouve e responde.

Esta perspectiva compatibiliza-se com duas atitudes a implementar na sala de aula que, de acordo com Figueiredo (2004: 99), são as seguintes:

- “a instauração de uma leitura mais “participativa” que se vive de modo afectivo. O leitor adere à ficcionalidade, abandona-se à ilusão referencial, transportado pela magia do texto e reagindo emotivamente ao que lhe é solicitado. Esta leitura estética releva do prazer de ler, do gosto e do hábito durável de ler textos literários em ligação com os interesses e as aspirações dos próprios alunos;
- a instauração de uma leitura mais “distanciada”, que se vive de modo cognitivo. O leitor interessa-se pelo funcionamento do texto como objecto construído de uma determinada maneira (procedimentos funcionais, sequências tipológicas, marcas enunciativas das diferentes vozes que atravessam o texto, jogos implícitos, figuras de retórica, jogos intratextuais...)”.

Constatamos, portanto, que as estratégias de trabalho em torno da compreensão do texto são factores pertinentes que influenciam esta competência.

Retomando o fio condutor que perseguíamos neste ponto do trabalho, chegou o momento de nos determos no contexto, a terceira variável que condiciona a compreensão, conforme constatamos em Giasson (1993).

### **3.1.2.3. Factores relativos ao contexto**

Giasson (1993) diz-nos que o contexto é uma das variáveis que influencia significativamente a compreensão leitora. De acordo com a autora, podemos distinguir três contextos diferenciados: o psicológico, o social e o físico.

O contexto psicológico relaciona-se com as condições determinadas pelo próprio leitor, como a intenção de leitura, a motivação com que se lê e o interesse demonstrado por determinado assunto do texto a ler. Efectivamente, não lemos do mesmo modo ou com o mesmo interesse um horário de comboio ou um romance. Se estamos preocupados ou doentes, a abordagem que fazemos ao texto é influenciada pelo nosso estado de espírito; em função do nosso interesse particular num texto, o que viermos a compreender fica afectado pelo envolvimento afectivo que colocamos no acto de ler.

O contexto social, como se depreende, é formado pelas interacções que se estabelecem em torno da leitura, e na escola especificamente, entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares, como no caso da leitura

individual, da leitura para um grupo de alunos, da leitura orientada ou da leitura sem apoio. Facilmente compreendemos (pois todos já vivenciamos, certamente) que ler em voz alta compromete a compreensão do material que lemos; essa influência é tanto maior quanto mais formal ou desconhecido for o contexto social em que estamos inseridos. De igual modo, a compreensão é influenciada, e mesmo melhorada, quando os alunos trabalham em conjunto em textos comuns.

Relativamente ao contexto físico, este compreende todas as condições que possam provocar distração ou mal-estar e que afectem a compreensão leitora, tais como o ruído, o ambiente, a própria qualidade de reprodução dos textos.

Assim, a compreensão resulta da interacção entre o leitor, o texto e o contexto. E, para favorecer e melhorar o processo de compreensão, é necessário assegurarmo-nos de que estas três variáveis se harmonizam adequadamente. Várias são as questões que se colocam, tal como interroga Giasson (1993: 43). “O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto? O texto apresentado é adequado ao nível de habilidade do leitor? O contexto psicológico, social e físico favorece a compreensão do texto?” Concordamos com a autora quanto ao facto de uma resposta positiva a estas questões ser condição subjacente ao ensino da compreensão.

Podemos concluir, reunindo as reflexões efectuadas até ao momento, que a compreensão leitora é o resultado de um processo complexo, no qual o leitor deve realizar muitas operações e recorrer a muitos tipos de conhecimentos.

A questão que se coloca, então, é saber como ensinar os alunos a compreender os textos que lêem. É o que faremos no ponto seguinte, suportados em outros contributos teóricos.

### **3.1.3. O ensino da compreensão leitora**

Como vimos, a nova concepção de leitura diz-nos que ler é compreender. Na escola, um dos objectivos do ensino da Língua é, sem

dúvida, ensinar a ler. No entanto, continua enraizada a ideia de que o aluno sabe ler bem quando é capaz de decifrar um texto e, por isso, nem sempre o ensino da leitura explora devidamente a compreensão do texto.

De acordo com Solé (1998), ler exige que se disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo, ou seja, que tenhamos uma “mentalidade estratégica” quando estamos num acto de leitura, e portanto, capazes de representar e analisar os problemas e de encontrar a solução mais adequada. De acordo com esta perspectiva, cabe então ao professor munir os alunos das estratégias de compreensão que lhes permitam interpretar os textos que lêem. A autora alerta para o facto de que ensinar estratégias de compreensão leitora não ser o mesmo que apresentar uma “receita” pronta a utilizar. Adverte que as estratégias são “procedimentos de carácter elevado, que envolvem a presença de objectivos a serem realizados, o planeamento das acções que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança” (1998: 69-70). Por esse facto, no ensino das estratégias de compreensão leitora, deve predominar a construção de procedimentos gerais que “possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas” (ibidem: 70).

De acordo com Inês Sim-Sim, o ensino de estratégias de compreensão de textos deve permitir que, por exemplo, no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, o aluno seja capaz de “apreender o sentido global de um texto; identificar o tema central e aspectos acessórios; distinguir entre ficção / não ficção, causa / efeito, facto / opinião; localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções; sintetizar partes do texto; reconhecer os objectivos do escritor” (2007: 13). Também os referenciais de aprendizagem de Língua Portuguesa, recentemente divulgados sob a forma de “Metas de Aprendizagem” e inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional (2010) vão neste sentido, “[n]a perspectiva do que o aluno deve aprender”. Apresentam, neste domínio da compreensão e interpretação de textos, quatro organizadores de aprendizagem/subdomínios (que percorrem os 3 níveis do ensino básico) com “função matricial no desenvolvimento progressivo das metas” ao longo dos três ciclos de escolaridade, criando “pontes entre os

restantes domínios” da LP: 1- Identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes; 2- Mobilização e construção de conhecimentos e de ideias; 3- Identificação do sentido de palavras e de frases em contexto; 4- Domínio da complexidade textual.

As actividades de ensino da compreensão de textos implicam que os alunos sejam colocados perante uma diversidade de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para lidar com diversos géneros textuais. Essas estratégias ocorrem **antes** da leitura de textos, **durante** a leitura de textos e **após** a leitura de textos (Sim-Sim, 2007; Solé, 1998; Viana, 2010).

Os resultados das investigações - Sim-Sim (2006, 2007), Colomer e Camps (2002), Giasson (1993), entre outros - sobre o ensino da compreensão contêm orientações muito práticas que vão desde propostas mais gerais de leitura até à exercitação de aspectos mais concretos. Algumas estratégias são apresentadas como sendo específicas para o ensino da compreensão de determinado género de texto, mas contemplando sempre como possibilidade, como já referimos, a sua aplicação prática noutra género de texto, em função do texto a trabalhar e da intenção pedagógica com que o fazemos.

São ainda variados os estudos de investigação e as experiências efectuadas nesta área e que produziram resultados satisfatórios. Spinillo (2008) refere três estudos, a saber: por um lado, o efeito positivo da construção de imagens mentais do conteúdo do texto que Dias, Morais e Oliveira (1995) investigaram, concluindo que este tipo de estratégia permite que o leitor mantenha por mais tempo a atenção voltada para o conteúdo das frases e, assim, realize um processamento semântico do texto. Já Ferreira e Dias (2002) estudaram a estratégia de tomada de notas durante a leitura e demonstraram que esta auxilia os leitores a alcançarem níveis de compreensão mais elaborados. Por seu turno, Yuill e Oakhill (1991) conduziram investigações no âmbito das inferências e da metacognição que, de modo geral, revelaram avanços na compreensão de textos quando as crianças eram submetidas a este tipo de estratégias de ensino na compreensão de textos.

A própria autora, Alina Spinillo (2007 e 2008) apresenta estudos sobre intervenções específicas na sala de aula relativamente à compreensão de textos. As actividades propostas requeriam dos alunos a identificação das ideias principais do texto, o reconto e resumo de um texto com base nas ideias principais, o estabelecimento de predições sobre o que se segue no texto, a identificação de palavras e frases que serviam de “pistas” sobre ideias não explícitas no texto, a triangulação das informações textuais e das suas próprias experiências com o conhecimento do mundo. Nas suas investigações, Spinillo trabalhava com os alunos, procurando levá-los a estabelecer inferências a partir da integração de informações intratextuais (palavras e passagens do texto) e informações extratextuais (conhecimento do mundo do leitor), a extrair as principais informações do texto, a monitorizar a leitura, a explicitar as bases geradoras das respostas e julgamentos relativos ao texto. A autora concluiu, nesta investigação, que o facto de colocar o texto como objecto de reflexão e análise, bem como o próprio pensamento da criança (ao solicitar que explicitassem as suas formas de pensar sobre o texto), parece ter tornado a leitura dos textos uma actividade consciente e reflexiva. Essa actividade de natureza metacognitiva contribuiu para o desenvolvimento da compreensão, auxiliando as crianças, a partir da tomada de consciência do seu processo inferencial, a superar as dificuldades que anteriormente revelavam. Finalizando, Spinillo enfatiza mesmo que a investigação mostra que os aspectos metacognitivos podem estar associados à tomada de consciência do leitor acerca do seu processo inferencial, das bases geradoras das suas inferências, e ainda à possibilidade do leitor tomar o texto como objecto de análise e reflexão, debruçando-se sobre as passagens e informações veiculadas. Desse modo, “é na interacção entre o texto e o leitor que a compreensão se efectiva e é essa interacção que deveria guiar as situações de instrução na sala de aula” (2008: 37).

Importa ainda salientar que as estratégias a desenvolver na compreensão de textos devem partir de três eixos fundamentais, tal como referem Colomer e Camps (2002: 90):

*“1. A necessidade de que os alunos leiam realmente diferentes tipos de textos e com diferentes intenções e funções;*

2. A necessidade de que o professor ajude os alunos a interpretar textos de dificuldade progressiva, de maneira que o aluno possa avançar na sua autonomia leitora.

3. A necessidade de exercitar habilidades específicas, seja para que o aluno tome consciência da sua importância, seja para chegar a automatizá-las, levando em conta, no entanto, que essa exercitação está sempre subordinada às necessidades de aprendizagem de uma leitura compreensiva de textos reais, sejam ou não escolares.”

Tendo em conta os pressupostos teóricos até ao momento tratados, e em jeito de sistematização, importa, pois, que os professores tenham em conta diferentes estratégias para a compreensão do texto, para a interpretação dos seus significados, com os três momentos de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), entre outros aspectos fundamentais, de acordo com Figueiredo (2004: 66):

- “Os conhecimentos prévios de cada aluno – as diferenças individuais – já que os esquemas cognitivos de cada um são produto da sua história de vida e estão intimamente associados ao desenvolvimento cognitivo;
- A adaptação das actividades, estratégias e recursos materiais tendo como referencial o conhecimento do mundo dos alunos para que a activação dos esquemas seja facilitado;
- O aprofundamento do processamento de um texto para que o aluno melhor o compreenda;
- A confirmação das hipóteses que o aluno levanta ao longo do texto;
- A definição de critérios-tarefa para que o aluno desenvolva estratégias adequadas para a compreensão do texto;
- Tenha em conta as diferentes tipologias textuais de modo a que o aluno forme um esquema particular;
- A activação de valores ausentes no texto para exercitar o raciocínio inferencial.”

Estas reflexões permitem afirmar que a escola deve criar oportunidades e proporcionar a todos os seus alunos momentos de leitura verdadeira, designadamente a leitura integral de obras literárias, em contexto de sala de aula ou de biblioteca escolar. Zilberman e Silva (1989), ao referenciarem a escola como um espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura e escrita, acentuam mesmo que esse facto deve estar integrado com o processo de legitimação da literatura.

Esta breve reflexão sobre a literatura permite-nos consciencializar para o facto de que os textos literários, pelo “fascínio” das palavras, constituem meios privilegiados para a criação de hábitos de leitura. Como todos sabemos, muitas das dificuldades de compreensão leitora residem na ausência de uma prática continuada de leitura. Se dúvidas existissem, os estudos do PISA 2000 (GAVE, 2001) revelam que os estudantes que dedicam mais tempo a ler por prazer são

aqueles que tendem a ser melhores leitores, independentemente do respectivo meio familiar e do nível de riqueza. Tal significa, como expressa Prole (2005: 4) que “a literatura, enquanto leitura, deve ser entendida como um instrumento para o desenvolvimento de competências específicas que possibilitem o acesso à compreensão e chave do conhecimento”.

Importa agora, neste momento da reflexão que temos vindo a encetar ao longo deste trabalho, indagar sobre a realidade do nosso país no que respeita à formação de leitores competentes. Outras lentes de análise são necessárias para olharmos para esta temática da compreensão leitora e avançarmos neste estudo.

## **3.2. A competência leitora: a situação de Portugal**

Os contributos teóricos aportados até ao momento suscitam as seguintes interrogações: serão os nossos alunos leitores competentes? Como se processa, nas nossas escolas, o ensino da compreensão leitora? E os textos literários narrativos, como são trabalhados?

Para dar resposta a estas questões, importa considerar o que têm revelado os diferentes estudos, nacionais e internacionais, encetados neste âmbito, bem como apresentar uma breve análise dos dados que recolhemos através de um inquérito por questionário dirigido a professores do 1º ciclo do Ensino Básico e disponibilizado *on-line*.

### **3.2.1 Resultado dos estudos e das investigações**

De acordo com os pressupostos da OCDE, entende-se por literacia de leitura “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (GAVE, 2004: pp. 9-45). Dada a sua importância, é fundamental desenvolver competências de literacia, nomeadamente no domínio da leitura e da sua compreensão.

Alguns estudos alertaram já para o facto de os alunos portugueses apresentarem, em estudos internacionais, resultados insatisfatórios que justificam a nossa preocupação. Em 1991, Portugal participou num dos primeiros estudos mundiais – IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Nesta investigação, avaliaram-se estudantes dos 9 aos 14 anos, ao nível da literacia e compreensão da leitura, sendo que os resultados obtidos revelaram que “Portugal ficou colocado nos últimos lugares da escala especialmente no que respeita à população de 9 anos, isto é, ao 4º ano de escolaridade” (Sequeira, 2002: 2).

Em 2000, deu-se início ao *Program for International Student Assessment* – PISA da responsabilidade da OCDE (com ciclos de três em três anos), procurando avaliar as competências dos alunos de 15 anos de idade. O programa, que atribuiu particular importância à literacia em contexto de leitura, realizou-se pela primeira vez em Portugal em 2000, nele se evidenciando os fracos resultados dos alunos portugueses (GAVE, 2001). Os resultados obtidos colocaram Portugal abaixo da média internacional, na cauda da lista: com um desempenho médio de 470 pontos, correspondendo ao vigésimo sétimo lugar, no conjunto dos trinta e dois países participantes. Segundo o relatório dos resultados do estudo PISA 2003 (GAVE, 2004), em todos os domínios avaliados, onde se inclui a leitura, os alunos portugueses tiveram um desempenho modesto, quando comparado com os resultados médios dos países da OCDE, e bastante distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações (a Finlândia alcançou um valor de desempenho médio de 543 pontos). Na terceira edição do PISA, em 2006 (GAVE, 2007), os resultados obtidos confirmaram os maus resultados nacionais já obtidos nas estatísticas anteriores (em 2006, registou-se um valor de desempenho médio de 472 pontos, ligeiramente superior a 470, correspondente a 2000, mas inferior ao de 2003, que atingiu 478 pontos), revelando assim a manutenção das dificuldades na aquisição da capacidade e conhecimentos básicos de leitura. No grupo dos 57 países envolvidos, Portugal não conseguiu obter resultados que nos permitissem ficar além do meio da tabela.

A necessidade de melhorar o ensino da Língua Materna na Educação Básica, sustentada nos resultados de estudos internacionais em que Portugal participou, bem como nos resultados das provas nacionais de aferição e posteriormente dos exames nacionais do 9.º ano, levou a que os decisores políticos adoptassem medidas impulsionadoras da compreensão leitora, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em vista a melhoria das condições de ensino da Língua Portuguesa no 1.º CEB, o Ministério da Educação encetou o desenvolvimento de um programa de formação contínua de professores, o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo - PNEP. Com este programa, concebeu-se uma dinâmica de formação dos docentes, no sentido de fomentar novas práticas do ensino da língua e com o propósito de melhorar, entre outros, os níveis de compreensão de leitura, em todas as escolas do 1.º CEB. A este título, refira-se, entre outras, a brochura editada no âmbito do PNEP, da autoria de Inês Sim-Sim (2007), intitulada *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*.

Ainda a este propósito, temos a assinalar o recente estudo (de Novembro 2009) intitulado *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise*, que conclui que “para além do alargamento do tempo dedicado a tarefas de leitura nos primeiros anos de escolaridade, os peritos vêem como fundamental melhorar a prática pedagógica dos professores no que respeita à literacia” (GEPE, 2009). O referido estudo assinala que “Portugal já lançou um programa nacional para promover as competências pedagógicas dos professores de línguas nas escolas do ensino básico. Este programa pode ser ainda mais reforçado se for possível melhorar as capacidades de diagnóstico e a prática pedagógica dos professores no que respeita à literacia. É também provável que os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para a avaliação e o diagnóstico precoces de dificuldades de leitura e a estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas” (GEPE, 2009: pp. 121-122).

No âmbito da revisão e posterior homologação (Março de 2009) do novo Programa de Português do Ensino Básico, decorreram estudos preparatórios sobre diferentes dimensões do sistema educativo português. Teve lugar, a

nível nacional, entre outros, a auscultação dos alunos (referenciada posteriormente como *Estudo sobre Dificuldades dos Alunos em Língua Portuguesa*) e professores, constatando-se que, para os docentes de todos os ciclos de ensino, a leitura é “a competência considerada mais importante” (DGIDC, 2008: 21). Paralelamente, são apontados, pelos docentes, como factores de dificuldade, a falta de materiais de apoio, concluindo-se que “a aula de Língua Portuguesa é predominantemente determinada pelos programas em vigor desde 1991, e fortemente condicionada pelos manuais escolares enquanto reguladores das práticas, o que se poderá justificar quer pela actualização que estes instrumentos apresentam, face a um programa desactualizado, quer pela ausência de outros materiais de apoio alternativos” (idem: 37).

Relativamente aos manuais escolares, o mesmo estudo assinala uma média de 50% de docentes que vê o livro didáctico como importante instrumento de trabalho pedagógico. Poder-se-á então deduzir que o manual escolar é considerado, por muitos, como um objecto pedagógico fundamental. Note-se, no entanto, a este propósito, que Martins *et al.* (2008: 1) referem que os manuais de Língua Portuguesa do 1º Ciclo nem sempre contemplam dimensões como a leitura emergente, a motivação para a leitura, a aquisição e desenvolvimento de estratégias de compreensão e de interpretação textuais ou a necessária diversidade de géneros textuais. A mesma autora, fazendo alusão ao estudo efectuado a três manuais do 1º Ciclo, confirma-nos a quase exclusiva utilização de textos, em prosa e em verso, predominantemente narrativos e informativos (idem: 10).

Os dados nacionais correspondentes ao desempenho dos alunos nos anos 2004 a 2006, nas provas de aferição do 4.º e 6.º anos (DGIDC, 2007), dão-nos conta dos resultados referentes ao texto literário narrativo como sendo o de mais fácil recepção, pois é relativamente a esta tipologia textual que encontramos as respostas classificadas com o nível máximo em ambos os ciclos.

### 3.2.2. Os resultados do nosso inquérito

No inquérito<sup>2</sup> que disponibilizámos *on-line*, para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico<sup>3</sup>, foi nossa intenção explorar as seguintes questões:

- i) Qual a importância que os professores atribuem à leitura,
- ii) Quais os géneros textuais explorados na sala de aula,
- iii) Quais os recursos utilizados pelos professores na exploração de textos,
- iv) Quais as actividades de compreensão leitora utilizadas pelos professores e frequência das mesmas,
- v) Que dificuldades apresentam os alunos face à diversidade textual,
- vi) Quais as operações de compreensão leitora em que os alunos apresentam maior dificuldade e ainda
- vii) O que gostariam os professores de saber fazer para melhor desenvolverem a compreensão leitora dos seus alunos.

Faremos, nos pontos seguintes, uma análise<sup>4</sup> aos dados que recolhemos.

#### 3.2.2.1. Que importância atribuem os professores à leitura

Todos nós, professores ou interessados por estas questões de ensino e aprendizagem, sabemos que os conteúdos dos Programas de Ensino se estruturam por competências. No caso da Língua Portuguesa, temos cinco competências: a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua, vulgarmente designado de “ensino da gramática”.

Embora na prática da língua seja difícil separar uma competência da outra (por exemplo, a compreensão oral da leitura ou ainda, a escrita do conhecimento explícito da língua), ao questionarmos os professores sobre a

---

<sup>2</sup> Cf. Anexo A - Guião do *Inquérito por Questionário aos professores*.

<sup>3</sup> Obtivemos resposta de 36 professores, no período compreendido entre 26/12/2009 e 05/03/2010.

<sup>4</sup> Cf. Anexo B - *Apresentação dos dados do Inquérito por Questionário aos professores* – que permite uma visualização completa da distribuição dos dados recolhidos.

importância que atribuem a cada uma das destas competências da língua, pretendíamos saber quais as concepções que os professores têm destas questões.

Não podemos deixar de registar que todas estas competências são de extrema importância no desenvolvimento da mestria linguística e que há, entre elas, como que uma relação circular, ou seja, a leitura depende da oralidade e do conhecimento implícito que cada um tem da língua. Por sua vez, o conhecimento explícito (gramática) confere capacidade de reflexão sobre a língua, exigindo consciencialização do domínio linguístico por parte do sujeito falante. Também a mestria da oralidade é determinante para o domínio da linguagem escrita, afectando-a indubitavelmente, o que, por sua vez, reforça o conhecimento implícito e aumenta o nível de compreensão da leitura, numa dinâmica constante.

Das competências que considerámos no inquérito – falar, ouvir, ler, escrever e activar conhecimento gramatical – e ainda que todas estas competências tenham sido significativamente consideradas como “bastante importantes”, foi a leitura a competência considerada, pelos professores respondentes, de forma mais expressiva (94%), seguida de perto pela competência da escrita (91%). Ouvir e falar com, respectivamente, 80% e 78% surgem a seguir e, por último, a competência gramatical com 64%.

Constatamos que estes professores parecem não sustentar uma visão dicotómica entre a leitura e a escrita e que estas dimensões parecem coexistir em actividades interactivas e complementares das suas práticas. Já o mesmo não parece acontecer quando consideramos as dimensões no seu conjunto, uma vez que a gramática é objecto de atribuição de expressividade bem menor, sendo avaliada apenas como “bastante importante”.

### **3.2.2.2. Género textual mais explorado**

Duas terminologias têm merecido alguma reflexão entre os investigadores. Trata-se de distinguir entre o que se designa por “tipo textual” e “género textual”.

Não sendo pretensão deste estudo proceder a uma análise aturada destes conceitos, temos, contudo, a preocupação de registrar uma definição que permita entender as diferenças com maior facilidade. Essa definição é a que defende Marcuschi (2002), citado por Roxo (2005: 22), a saber:

*“Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*

*Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros.”*

De modo geral, a expressão “tipo textual” é a mais usada – nos manuais e entre os professores, no dia-a-dia – no entanto, de forma equivocada, uma vez que, a maior parte das vezes, não designa um tipo, mas sim um gênero. Basta pensarmos que um texto pode conter várias sequências tipológicas (narrativa, argumentativa, descritiva...). Aliás, Neves e Oliveira (2001: 59) afirmam que “conceber de uma forma metodologicamente pura uma tipologia é praticamente impossível”. Pereira *et al.* (2006) esclarecem que as sequências são “modos de organização do discurso”, quer pela natureza linguística da sua composição, quer pela função que desempenham no todo que é o texto. As autoras acrescentam, em nota de rodapé, que a expressão “modos de organização do discurso” é “também chamada, por outros autores, de sequências ou tipos textuais” (idem, 2006: 31).

Cabe aos professores a tarefa de ensinar estas sequências tipológicas, estes “modos de organização dos discursos”, de as tornar explícitas e de formalizar esta competência textual, indubitavelmente ligada à identificação de gêneros textuais mas, também, à necessidade de categorização e classificação. Efectivamente, esta perspectiva “tipológica” traz algumas vantagens para a aula de língua materna, que se prendem, como é referido em Neves e Oliveira (2001: 57), essencialmente com três factores:

- “Primeiro, o de acreditar que uma tipologia é um meio de conhecimento mais aprofundado de um dado texto;
- Segundo, o de ser um movimento dialéctico e a tipologia decorrer também da própria análise dos textos (decomposição sintáctica e semântica); apreende-se pela decomposição das estruturas textuais e, por assimilação dessas estruturas, reconhece-se o tipo de texto que se está a ler;

- *Terceiro, o facto do falante, pela sua competência textual e enciclopédica, reconhecer tipos de textos, atribuindo-lhes características específicas e demarcantes”.*

Pereira *et al.* (2006) alertam para o facto de que, na abordagem ao texto, se deve ter presente que este se define pela sua finalidade situacional e que, portanto, em “cada texto podem combinar-se diferentes modos de organização do discurso (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e dialogal), em função do tipo de interacção que se estabelece entre os interlocutores” (2006: 42). É a predominância de um desses “modos de organização do discurso” que permite a identificação do género textual.

Não perdendo de vista esta breve reflexão entre as duas terminologias (“tipo textual” e “género textual”) e porque os professores estão mais familiarizados com a primeira designação, confrontamos os professores inquiridos, através do nosso questionário, com a exploração dos diferentes géneros / tipologias textuais (no caso a saber: notícias, artigos temáticos, histórias, poesias, recados, gráficos/horários, listagens, peças de teatro, cartas/*emails*).

Os professores respondem de forma mais expressiva (com a resposta “sempre” e “frequentemente”, respectivamente 53% e 47%) que as histórias são os textos que mais exploram nas suas aulas. Os textos que menor atenção merecem por parte destes professores são os gráficos/horários.

O modo como estes professores se posicionam relativamente à questão colocada sobre os diferentes géneros / “tipologias” textuais não é de todo surpreendente. Basta pensarmos, por um lado, nos contributos teóricos que acima apresentamos sobre os textos literários narrativos, e por outro, nos manuais escolares nos quais a narrativa é o texto com maior representatividade, surgindo os restantes géneros / “tipos de texto” de forma esporádica.

### **3.2.2.2.1. Dificuldades reveladas pelos alunos atendendo ao género / tipo de texto**

Quisemos ainda saber em que tipo de texto (notícias, histórias, poesias, recados, gráficos, horários, listagens, peças de teatro, instruções, cartas / emails) revelam os alunos maior grau de dificuldade em termos de compreensão. Eis a questão que colocamos aos professores.

Uma maioria de professores diz que os seus alunos não revelam qualquer dificuldade nos recados (72%), nas histórias (67%) e nas listagens (64%). É no texto poético que os alunos apresentam muitas dificuldades, segundo referem, de forma mais expressiva, 36% de professores.

O texto narrativo (histórias) apresenta algumas dificuldades de compreensão para os alunos: este facto é referido por 25% de professores, o que não deixa de ser significativo se tivermos presente o que é denunciado pelo GAVE (2009: 9). Conforme já dissemos, embora os alunos estejam familiarizados com este género de discurso, verifica-se que, quando os mesmos têm de “distinguir entre aquilo que se apresenta como facto e o que resulta de uma apreciação subjectiva”, as dificuldades são acrescidas.

### **3.2.2.3. Recursos utilizados na exploração dos textos**

A forma como o professor organiza metodologicamente as aprendizagens dos alunos depende, em grande parte, dos recursos que utiliza. A maioria dos recursos pode ser utilizada de uma maneira eficaz nas aprendizagens; no entanto, o professor deve conhecer as características e potencialidades de cada um, em particular dos recursos tecnológicos e informáticos.

Cabe, assim, ao professor utilizar os recursos existentes, reconhecendo as vantagens e desvantagens desse uso, e ser capaz de optar por aqueles que melhor sirvam uma situação de aprendizagem específica, adequando-os aos conteúdos a trabalhar e em conformidade com a planificação.

Os recursos constituem estímulos que interagem com os processos cognitivos desencadeadores da aprendizagem. Portanto, ao diversificar os

recursos, o professor proporciona diferentes tipos de experiências de aprendizagem activando diferentes processos cognitivos.

Perguntamos aos professores com que frequência utilizavam os seguintes recursos – manual escolar, livros de literatura infantil, *software* educativos e sites educativos - nas actividades de leitura.

A distribuição dos dados revela-nos que o manual escolar é o recurso que de forma mais expressiva é “sempre” (39%) utilizado pelos professores, não sendo este facto totalmente estranho, porquanto, conforme já referenciamos, este tipo de recurso actua, muitas vezes, como um guia para o ensino ao apresentar esboços de programação.

Os sites educativos e os livros de literatura infantil são recursos que os professores revelam utilizar “frequentemente” de forma mais expressiva, designadamente, 68% e 64%. Sinais do tempo? Efectivamente, os avanços tecnológicos, o apetrechamento das escolas com equipamentos tecnológicos, a distribuição dos computadores Magalhães e a implementação e desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura, constituem, sem dúvida, iniciativas que começam a produzir efeitos.

Estes professores revelam ainda, na opção em aberto “outros”, que utilizam uma variedade de recursos, nas suas actividades de leitura, desde os textos produzidos pelos próprios alunos, passando por textos sobre temas da actualidade, artigos de jornais e revistas, até às histórias criadas pelos próprios professores.

#### **3.2.2.4. Actividades de compreensão leitora**

É a partir das actividades que o professor implementa uma linha de conduta, isto é, uma estratégia, uma metodologia e um estilo de ensino. Segundo Solé, as estratégias são “procedimentos de carácter elevado, que envolvem a presença de objectivos a serem realizados, o planeamento das acções que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança” (1998: 69-70).

Tendo presente a figura do professor como um mediador, o importante é tornar os alunos conscientes das estratégias que usam, dando a conhecer outras que possam utilizar, levá-los a regulá-las de acordo com os objectivos, o género de texto e o tempo disponível (Silva, no prelo). Essas estratégias a ensinar, de acordo com Figueiredo (2004: 69), agrupam-se da seguinte forma:

**“Estratégias de organização** (em ordem ao cronológico, espacial, hierárquico, indutivo, dedutivo, causa-efeito...);

**Estratégias de elaboração** (formular perguntas, hipóteses e predições, gerar inferências e conclusões);

**Estratégias de focalização** (concentração da atenção nos aspectos que sejam relevantes para o propósito perseguido, distinguir as ideias principais das secundárias);

**Estratégias de integração** (unir num todo coerente as partes da informação);

**Estratégias de verificação** (apreciar a consistência interna do texto)”.

A diversificação das estratégias, como facilmente se depreende, permitirá aos alunos desenvolverem-se e serem capazes de ler numa multiplicidade de situações de comunicação.

Elencamos um conjunto de estratégias de compreensão leitora possíveis de serem exploradas no desenvolvimento de processos de leitura, a saber:

- Explicitação do objectivo da leitura de um texto;
- Exercícios de antecipação do conteúdo do texto;
- Levantamento de hipóteses/previsões sobre o texto a ser lido;
- Exercícios de tomada de notas sobre partes do texto;
- Leitura e questionamento metódico sobre o texto;
- Paráfrase de partes do texto;
- Descoberta de palavras desconhecidas no texto;
- Discussão / partilha de dúvidas sobre o texto lido;
- Recitação de poemas aos colegas da turma;
- Interpelação entre alunos acerca de textos lidos;
- Exercícios lacunares de completamento de textos;
- Exercícios lacunares de completamento de tabelas;
- Exercícios lacunares de completamento de esquemas;
- Exercícios de pergunta-resposta;
- Exercícios de resposta-pergunta;

- Exercícios de associação / correspondência;
- Identificação de semelhanças / diferenças entre textos;
- Recuperação de ideias trazidas pelo texto lido;
- Exercícios de releitura.

Destas estratégias<sup>5</sup>, os nossos professores respondentes referem, de forma maioritária, que exploram “sempre” a “descoberta de palavras desconhecidas” (67%), que promovem “sempre” a “discussão / partilha de dúvidas sobre o texto lido” (61%) e que realizam “sempre” “exercícios de pergunta-resposta” (55%). Estas são, claramente, práticas de que todos nós nos lembramos das nossas aulas enquanto estudantes e que parecem continuar enraizadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a distribuição dos dados também nos revela que os professores, “frequentemente” e de forma maioritária, exploram com os seus alunos: “exercícios lacunares de completamento de textos” (72%), “exercícios de associação / correspondência” (72%), “recuperação de ideias trazidas pelo texto lido” (67%), “recitação de poemas aos colegas da turma” (64%), “exercícios lacunares de completamento de esquemas” (58%), “exercícios de resposta-pergunta” (58%), “identificação de semelhanças / diferenças entre textos” (58%), “exercícios de releitura” (58%), “exercícios lacunares de completamento de tabelas” (53%), “paráfrase de partes do texto” (53%), “interpelação entre alunos acerca de textos lidos” (53%).

As actividades que os professores desenvolvem com menor expressividade, ainda que frequentemente, são as actividades que se relacionam com o momento de pré-leitura (estratégias de elaboração), ou seja, “levantamento de hipóteses/previsões sobre o texto a ser lido” (47%), “exercícios de antecipação do conteúdo do texto” (47%) e “explicitação do objectivo da leitura de um texto” (42%).

Constata-se, assim, uma variedade de práticas em torno das diferentes actividades de compreensão leitora (que acontecem frequentemente) e uma menor atenção dedicada ao momento de pré-leitura.

---

<sup>5</sup> Utilizamos o termo “actividades”, no nosso questionário, por entendermos que seria de mais fácil entendimento para os respondentes.

### **3.2.2.4.1. Dificuldades reveladas pelos alunos na compreensão leitora**

Consideramos as seguintes operações de compreensão leitora:

- Apreensão do sentido global do texto;
- Identificação das ideias principais de um texto;
- Localização de informação em material escrito;
- Relação entre informações contidas num texto;
- Associação de informações lidas a conhecimentos pessoais;
- Posicionamento face a informações extraídas de material escrito.

Pedimos aos nossos respondentes que nos dissessem o grau de dificuldade apresentado pelos seus alunos face a estas operações. É no item “revela alguma dificuldade” que encontramos maior expressividade, com os professores a posicionarem maioritariamente os seus alunos neste nível quanto às seguintes operações de compreensão leitora: “relação entre informações contidas num texto” (75%), “localização de informação em material escrito” (67%), “posicionamento face a informações extraídas de material escrito” (53%), “identificação das ideias principais de um texto” (53%).

Os alunos parecem revelar dificuldades que se centram essencialmente numa compreensão de tipo inferencial e nos processos cognitivos de sistematização e reorganização do material lido.

### **3.2.2.5. O que gostariam os professores de saber para desenvolver a compreensão de textos**

Com objectivos precisos, com saberes fundamentados e validados na linguística e na psicologia (na sua vertente cognitiva de processos relacionados com a leitura e a escrita) e preparados para sugestões de actividades, os professores podem construir a sua pedagogia de forma sólida, dinâmica e também pessoal. Como esse é um dos objectivos deste nosso projecto, não pudemos deixar de perguntar aos professores “o que gostariam de saber fazer melhor para desenvolver a compreensão de textos”.

As respostas permitiram construir as categorias de análise elencadas no quadro 1 e que se apresentam no anexo C.

Constatamos, portanto, que o “acesso a uma maior diversificação de materiais, de actividades, de estratégias” e a “necessidade de formação /insuficiências” são as maiores preocupações reveladas por 53% dos professores respondentes.

### **3.3. Síntese**

Reunindo os fragmentos das reflexões produzidas neste capítulo, e retomando o fio condutor deste trabalho, diremos que:

- Ler é compreender: a compreensão é o traço mais marcante das actuais concepções de leitura;
- Mais do que nunca, na sociedade de informação e conhecimento em que vivemos, urge a criação de cidadãos leitores, competentes e críticos, capazes de ler diferentes géneros textuais e de discriminar a abundante informação que lhes é oferecida;
- Formar leitores competentes é um dever da escola;
- A compreensão não consiste numa simples transposição do texto para a mente do leitor, mas antes numa construção do sentido que o próprio leitor elabora;
- A compreensão subentende diversos graus de complexidade, aos quais se encontram associadas operações específicas;
- O desenvolvimento da compreensão leitora e a criação de hábitos de leitura são processos lentos que exigem um trabalho sistemático, planeado e programado, com estratégias diversificadas, em torno dos livros e da leitura;
- As actividades, técnicas e estratégias que integram processos de leitura devem ocorrer antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos;

- Os alunos devem ser confrontados com diferentes géneros textuais; no entanto, os textos literários narrativos apresentam-se como fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos;
- Os diferentes estudos efectuados sobre a competência leitora apontam tendencialmente no mesmo sentido: em Portugal, os alunos lêem mal. No entanto, os últimos estudos têm vindo a revelar, nos resultados obtidos pelos nossos alunos, progressos significativos;
- As investigações revelam que os textos narrativos, os mais trabalhados pelos professores, são aqueles em que os nossos estudantes atingem melhores resultados nas provas e exames nacionais. No entanto, quando passamos de processos de compreensão literal para processos de compreensão inferencial e processos de reorganização da informação lida, muitas são ainda as debilidades manifestadas pelos estudantes;
- Os professores do nosso estudo declaram, de forma expressiva, utilizar o manual escolar e ter práticas diversificadas em torno das diferentes actividades de compreensão leitora. No entanto, há uma menor atenção dedicada ao momento de pré-leitura. Os alunos destes professores parecem revelar dificuldades que se centram essencialmente numa compreensão de tipo inferencial e nos processos cognitivos de sistematização e reorganização do material lido;
- As maiores preocupações reveladas pela maioria destes professores prendem-se com necessidades de formação e o acesso diversificado a materiais, actividades e estratégias, no âmbito da leitura.

Também pelo exposto, cremos que se justifica este nosso projecto de intervenção, na vertente de investigação-acção.

Em última análise, pretende-se que o professor aprenda a desenhar modelos de práticas de aulas, alicerçados em teorias e conhecimentos validados, que crie momentos de reflexão em conjunto com os pares acerca das estratégias a implementar na sala de aula.



## **4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

### **4.1.O grupo-alvo**

A caracterização do grupo-alvo aqui apresentada baseou-se nos dados recolhidos junto da professora titular da turma, através de fichas e processos individuais dos alunos, bem como no projecto curricular de turma.

Os vinte e três alunos envolvidos na implementação do projecto encontravam-se integrados, no ano lectivo de 2009/2010, numa turma do 3º ano de escolaridade de um estabelecimento do ensino público localizado na cidade do Porto, Escola Básica Ribeiro de Sousa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Irene Lisboa.

O nível etário dos alunos abrangidos pelo projecto é genericamente consentâneo com o ano de escolaridade frequentado: a faixa etária dos oito anos representa 95,7% do total dos alunos matriculados. Uma criança há que tem nove anos.

Este grupo de trabalho é constituído maioritariamente por indivíduos do sexo masculino, num total de catorze elementos (60,9%), assinalando-se apenas nove do sexo feminino (39,1%).

A frequência da Educação Pré-Escolar apresenta o valor de 95,7%, em relação ao total das vinte e três crianças, registando-se apenas um aluno que não usufruiu desta etapa educativa.

À excepção de um aluno que regista uma retenção no 1º ano de escolaridade, todos os restantes apresentam um percurso escolar regular ao longo dos três anos da escolaridade obrigatória.

A generalidade dos alunos não manifesta dificuldades de aprendizagem, à excepção de dois deles, que usufruem da medida de apoio educativo, beneficiando de um trabalho individualizado.

Relativamente à oferta de actividades de enriquecimento curricular – AEC - (de inscrição facultativa), apenas dois alunos (8,7%) não frequentam estas actividades, pelo que 91,3% dos alunos usufrui da escola a tempo inteiro, em horário compreendido entre as 9.00h e as 17.30h.

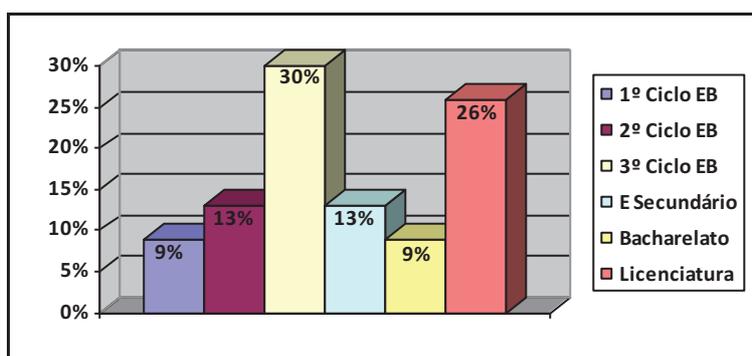
## 4.2. As famílias

No que respeita à proveniência dos alunos, e tendo em conta o meio, verificamos que eles são oriundos de zonas exclusivamente urbanas: do Porto (95,7%) e de Matosinhos (4,3% correspondente a uma criança).

Atendendo à constituição das famílias, na sua maioria os alunos integram uma família convencionalmente estruturada (56,5%, correspondendo a um conjunto de treze). A família monoparental representa 39,1% (9) do total.

No que concerne às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, e pela observação do gráfico 12, podemos referir que 30% (a que corresponde um total de 7) possui formação académica correspondente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, surgindo logo de seguida a titularidade de uma Licenciatura com um percentual de 26 (num total de 6).

Gráfico 12 - Habilitações literárias dos encarregados de educação



Ao nível do 2º Ciclo EB e do Ensino Secundário, o valor situa-se nos 13%. Verifica-se ainda que 9% detém habilitações de Bacharelato e com igual distribuição percentual surge o 1º CEB.

Com a distribuição do computador portátil Magalhães, as crianças passaram a ter acesso ao computador, em casa. De registar, ainda, que 69,6% das famílias possui já acesso à internet.

### 4.3. A Biblioteca Escolar

Encontra-se instalada, nesta escola, uma biblioteca escolar, que conta com o recurso da Professora Bibliotecária responsável pela organização das suas acções junto dos alunos dos estabelecimentos do 1º CEB e dos Jardins de Infância do Agrupamento, nomeadamente no âmbito da dinamização da leitura.

A biblioteca escolar constitui-se, na escola, como um espaço e uma estrutura educativa nuclear, por excelência, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Registe-se, a este título, a investigação conduzida por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993) sobre o desempenho de leitura dos alunos portugueses de quarto e nono anos que nos dá conta de uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos.

De acordo com o relatório síntese da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE, 1997), divulgado na sua página electrónica, a biblioteca deverá ser entendida como:

*“centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (livros, jornais, vídeo, filmes, diapositivos, programas informáticos, informação on-line, etc.), constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular. Constitui igualmente um recurso privilegiado na promoção da leitura lúdica, nomeadamente de obras literárias e de ficção ajustadas à idade dos alunos”.*

Sendo a biblioteca escolar um espaço híbrido de informação, importante no desenvolvimento curricular, é-o também para o desenvolvimento da leitura por prazer, ou seja, para a criação de hábitos de leitura.

No âmbito de uma análise detalhada dos resultados do projecto PISA 2000, editadas pela OCDE e pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO, numa versão em castelhano (*Aptitudes básicas para el mundo de mañana Otros Resultados del Proyecto PISA – Resumen Ejecutivo*), aponta-se a relação estreita entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora (2000: 15):

*“Todos los alumnos que tienen una alta dedicación a la lectura alcanzan puntuaciones de aptitud para lectura que, en promedio, están significativamente por encima del promedio de los países miembros de la OCDE, cualquiera que sea la ocupación de sus padres. Esto sugiere que la dedicación a la lectura de los alumnos puede ser una plataforma de política importante para contrarrestar la desventaja social”.*

Assim, se os alunos que apresentam uma elevada dedicação à leitura conseguem, na generalidade, um desempenho acima da média, independentemente da sua origem social, afigura-se-nos determinante o papel da escola na promoção da competência leitora dos alunos, perspectivando actividades democratizadas, acessíveis a todos.

Consideramos, por conseguinte, que é de extrema importância a acção da biblioteca escolar no desenvolvimento de diferentes competências de índole mais geral, assim como ao nível da promoção da leitura, perspectivando o desenvolvimento de relações de cumplicidade com os textos, num crescente estímulo pelo prazer de ler.

Constatamos que, no quadro de uma estratégia de incentivo à leitura e à escrita, a biblioteca escolar tem vindo cada mais a assumir um papel essencial, uma vez que contribui para a mudança das representações dos professores, dos alunos e dos pais acerca da importância da leitura e do modo como esta deve ser encarada e incentivada. Portugal não constitui uma excepção nesta situação. Efectivamente, as bibliotecas escolares têm vindo a desenvolver-se com uma qualidade assinalável, cumprindo as suas funções no âmbito da formação de leitores competentes. De acordo com Alçada (s/d, p. 5), as bibliotecas portuguesas têm permitido que as escolas:

*“Assumam cada vez mais o papel de instituições privilegiadas no desenvolvimento de competências de leitura e de aquisição de hábitos de leitura;  
Criem entre alunos, professores e pais um ambiente social favorável à prática da leitura e à mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita;  
Disponibilizem livros atraentes e outros recursos de informação actualizados, ajustados ao nível etário, cobrindo um leque de interesses variados e de forma a criarem um público leitor entre as crianças e jovens;  
Suscitem na prática lectiva dos professores momentos de leitura diária ou de consulta de livros na sala de aula;  
Estimulem a frequência da biblioteca por professores com as suas turmas como uma das actividades próprias da prática curricular;  
Estimulem a leitura domiciliária entre crianças e jovens por vezes com o apoio das famílias;  
Utilizem as tecnologias de informação e comunicação como uma área propiciadora do desenvolvimento de competências leitoras;  
Proporcionem experiências significativas de leitura às crianças e jovens que despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos leitores e através deles o desenvolvimento da literacia”*

Estes contributos permitem afirmar que, efectivamente, a biblioteca escolar assume, no paradigma educacional do século XXI, uma missão

essencial: apoiar alunos e professores no desenvolvimento de competências cruciais, disponibilizando informação em diferentes formatos e suportes, promovendo a sua utilização na sala de aula, colaborando na planificação e dinamização de actividades de aprendizagem centradas no aluno e nas suas necessidades. No contexto das competências a desenvolver, destacam-se, pela urgência e importância, as competências em leitura e literacia da informação que permitirão aos alunos a sua integração com êxito na Sociedade da Informação, o exercício da cidadania e a realização pessoal, profissional e social.

Neste contexto, o nosso grupo de trabalho, os alunos da turma 3º B, têm à sua disposição um local privilegiado de encontro com o livro e de desenvolvimento de hábitos de leitura.

Efectivamente, este grupo de leitores, o nosso grupo de trabalho, de um modo geral, apresenta um regular desempenho escolar e revela níveis razoáveis de fluência leitora, mostrando desembaraço na mesma. Experienciaram práticas de leitura diversificadas, o que lhes confere um regular desempenho na interpretação de textos curtos. Quanto aos dois alunos que usufruem da medida de apoio educativo, ainda que consigam ler, não manifestam “suficiente fluência e agilidade para superar os desafios colocados por um texto ou por uma palavra com o grau de complexidade exigível na fase de escolaridade em que se encontram” (Sim-Sim e Viana, 2007: 50). No entanto, e porque “os desempenhos inferiores ao nível básico não significam necessariamente incapacidade de leitura, mas apenas um domínio lacunar nesta competência na etapa de aprendizagem visada” (idem, ibidem), assumimos não excluir estes dois alunos do grupo-alvo.

Deste modo, e não descurando a especificidade de cada indivíduo, foi nossa intenção concretizar as actividades propostas, tendo em linha de conta um grupo de trabalho de nível médio, quer ao nível das aprendizagens, quer das competências, tendo em conta a sua faixa etária, o seu padrão de desempenho e respectivo nível de desenvolvimento global dos alunos, no que respeita à compreensão leitora (*cf.* Catalá *et al.*: 31).

Para além da intervenção directa da professora dinamizadora, a implementação deste projecto, em contexto de sala de aula, também envolveu a professora titular da turma e a professora bibliotecária. Contou ainda com a presença de alunos das turmas do 4º ano e dos pais e / ou encarregados de educação dos alunos do 3º B, conforme daremos conta mais adiante no ponto 6 - Estratégia de intervenção - deste trabalho.

## 5. OBJECTIVOS DO PROJECTO

*“Miguelângelo é muitas vezes citado como tendo dito que dentro de qualquer bloco de pedra ou mármore reside uma estátua maravilhosa, basta alguém tirar o excesso de material para a obra de arte ser revelada. Se aplicássemos este conceito visionário à educação (...), toda a nossa energia seria posta em lascar a pedra, livrando-nos de tudo que impedisse o desenvolvimento das capacidades, mestria e expressão de ideias e sentimentos de cada criança.”*

Rosamund Stone Zander e Benjamin Zander<sup>6</sup>

Não raramente encontramos alunos que, embora leiam, não “lêem”, isto é, são capazes de ler expressivamente, com boa dicção, boa projecção de voz, conseguem a ilusão de que compreendem bem a mensagem contida no texto, não conseguindo, no entanto, responder a perguntas sobre esse mesmo texto.

Como afirmam Brandão e Ribeiro (2009: 3377), há “estudantes para quem a leitura é uma actividade rotineira, em que não existe um esforço consciente na procura de significado do que se lê”.

Esta dificuldade ao nível da compreensão leitora, embora seja fácil de identificar, é, por vezes, de difícil explicação.

Por vezes, temos a sensação de que a preocupação em fazer uma “boa leitura”, em procurar respeitar a entoação, os alheia do conteúdo do texto. Esta situação agrava-se quando se trata de leitura silenciosa e requer uma intervenção pedagógica adequada, pois a leitura fluente não implica necessariamente a compreensão do texto lido.

Variados estudos nacionais e internacionais (Sim-Sim e Ramalho 1993, Ministério da Educação, 2007 e PISA 2000, 2003 e 2006) “têm demonstrado que muitos alunos não sabem como abordar um texto e, na presença de textos de complexidade e estrutura variada, não são capazes de recolher a informação necessária para a tarefa que têm em mãos” (Brandão e Ribeiro, 2009: 3378).

Assim, acreditamos que a promoção da leitura e a criação de bons leitores, autónomos, capazes de atribuir sentido a um texto e detentores de

---

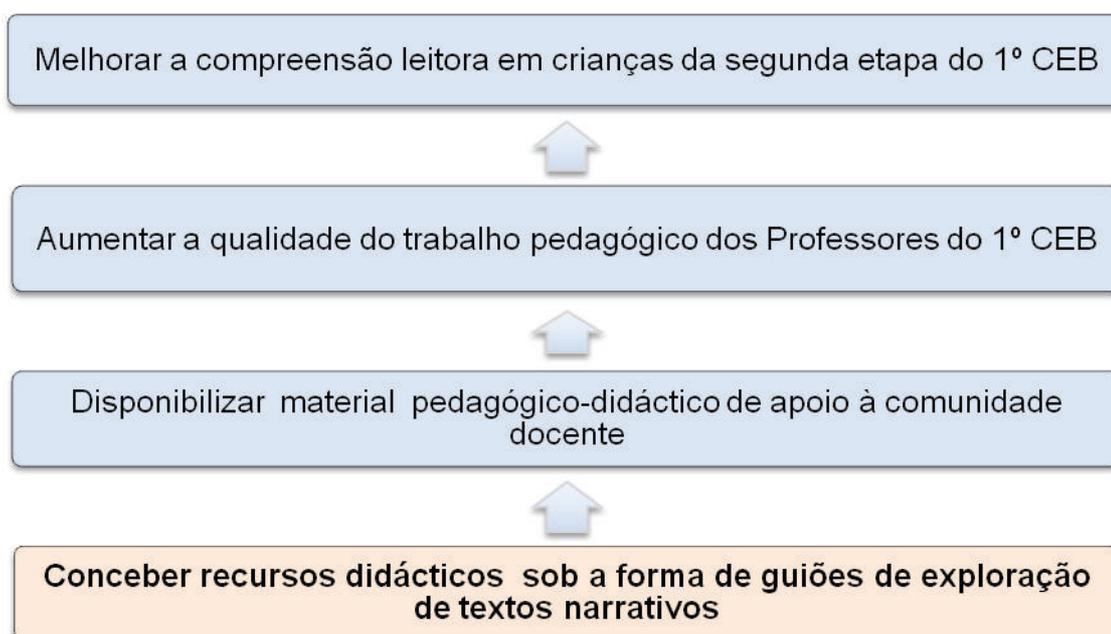
<sup>6</sup> In *The art of possibility* (2000: 26), tradução nossa.

competências metacognitivas desenvolvidas dependem de um “ensino explícito da compreensão” de diferentes textos, lidos ou ouvidos, com diversas abordagens pedagógicas, nunca perdendo de vista o princípio de que “[a] compreensão é um processo exigente, contínuo e complexo, mas é também *satisfatório e produtivo...*”, de acordo com Duke *et al.* (2002), citados por Silva *et al.* (2010: 15).

O presente projecto tem, pois, como grande finalidade melhorar a compreensão leitora em alunos da segunda etapa do 1º CEB.

Pretende-se identificar e eliminar, tanto quanto possível, “os obstáculos que impedem que a estátua se revele” e se abra a um sem número de possibilidades de leitura, já que a compreensão leitora condiciona todo o seu processo de aprendizagem.

Numa cadeia de articulação ascendente, definimos, deste modo, os seguintes objectivos:



Para que os três primeiros objectivos, a considerar a longo prazo, possam ser atingidos, foi nossa pretensão criar recursos didácticos sob a forma de guiões de exploração de textos narrativos.

A intervenção deste projecto fez-se em torno deste último, apresentando como objectivos operacionais os que se discriminam de seguida:

- Conceber estratégias diversificadas de exploração de textos com função predominantemente narrativa;
- Construir guiões de actividades explícitas de compreensão de leitura;
- Aplicar guiões de actividades num grupo de 23 alunos do 3º ano escolaridade;
- Avaliar de forma sistemática e constante os dados recolhidos em cada sessão de trabalho agendada e implementada;
- Redefinir as estratégias utilizadas, sempre que justificado, adequando procedimentos posteriores;
- Rectificar/ reformular os guiões de leitura;
- Validar guiões de leitura de textos narrativos.

No sentido de melhor aferir estes guiões, tomámos como critérios de referência para a validação dos guiões de exploração dos textos narrativos:

- a adequação à faixa etária em que foram testados (8-10 anos);
- a adaptação ao nível de aprendizagem (segunda fase do 1º CEB);
- as respostas que os alunos forneceram durante as diferentes actividades implementadas.

Decorrido todo o processo (desde a concepção, intervenção, até à validação) que este projecto contempla, temos a intenção de disponibilizar, à comunidade docente, a médio prazo, uma colecção organizada e aferida de guiões de exploração de textos com função predominantemente narrativa, constituindo-se estes como recursos didácticos, para os docentes interessados.



## **6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO**

O nosso estudo decorre da necessidade sentida de oferecer uma resposta à seguinte questão: Como intervir nas práticas de leitura formando leitores competentes no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Esta opção resultou, por um lado, do facto de considerarmos, de acordo com os estudos do PISA (2003, 2006 e 2010), que os nossos alunos revelam ainda dificuldades na compreensão dos textos que lêem. Por outro lado, fomos sensíveis ao facto de 53% dos professores respondentes do nosso inquérito, como vimos, revelarem necessidades de formação e de acesso a uma maior diversidade de materiais, actividades e estratégias promotoras dessa mesma competência leitora. Desejávamos ainda intervir numa situação concreta, com alunos no ciclo inicial da escolaridade básica, pois é nossa convicção de que uma intervenção precoce e atempada poderá contribuir para uma mudança efectiva nesta área.

Acresce ainda que, enquanto docente do 1.º CEB, tínhamos já uma familiaridade prévia com este contexto, o que facilitou a aproximação e a integração na sala de aula. Ainda que, por motivos inerentes a opções profissionais, tivesse havido da nossa parte, durante alguns anos, um certo distanciamento das dinâmicas produzidas e vividas na escola, mais concretamente na sala de aula, tal situação, ao invés de produzir um efeito limitador, funcionou como uma mola impulsional, ou seja, potenciou uma vontade forte de experimentar, investigar, agir e contagiar os outros.

### **6.1. A fase de intervenção**

O nosso projecto de intervenção pretendeu, assim, intervir ao nível da competência leitora, numa perspectiva do seu desenvolvimento.

No decurso da intervenção deste projecto, junto de turma de 3º ano de escolaridade, assumimos o papel de monitorização na recolha de dados e

apreciação das actividades por nós orientadas, assumindo também o papel de observadora participante e de construtora dos materiais didácticos.

O projecto foi implementado ao longo de oito sessões presenciais com os alunos, decorridas nos dias 3, 10, 24 de Março, 14, 28 de Abril, 12, 26 de Maio e 9 de Junho de 2010, com cerca de duas horas cada, acrescentando-se, a cada uma das duas últimas sessões, mais uma hora, de acordo com o horário disponibilizado pela docente titular da turma.

Durante este período, testaram-se sete Guiões, que constituem o nosso portefólio de recursos pedagógicos construídos para o ensino explícito de estratégias de leitura, elaborados ao longo do período em que decorreram as sessões, tendo sempre em conta aquilo que os alunos sabiam como contributo para a sessão e para a elaboração da intervenção seguinte.

O projecto que levámos à sala de aula contempla a concepção de materiais a trabalhar com os alunos e materiais de apoio à experiência, conforme registamos no anexo D.

### **6.1.1. Definição de conceitos**

A implementação deste projecto envolveu a participação directa do professor em prática de sala de aula. Tendo em conta a implementação das propostas de actividades em contexto de sala de aula e o papel do docente, as dinâmicas da aula implementadas pretenderam-se activas, criando-se situações de ensino-aprendizagem que permitissem ao grupo-turma e a cada aluno aprender a aprender. Tais dinâmicas corresponderam a actividades que possibilitaram o (re)conhecimento da estrutura dos textos narrativos, e são seguidamente apresentadas através da forma de **Guiões de Leitura**, cada um dos quais, centrado, de uma forma particular, numa determinada **Estratégia**.

Importa aqui especificar os conceitos de “Guião de Leitura” e de “Estratégia”, que iremos adoptar ao longo do nosso trabalho.

Dado que ambos estão interligados, e para a definição do conceito de “Guião” ligado a este projecto, referimos a adaptação do conceito de *estratégia*

de ensino definida por Maria do Céu Roldão (2009)<sup>7</sup>, citada no recente projecto ministerial *Metas de Aprendizagem*:

*“A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.”*

A equipa deste projecto especifica este conceito associando-o à ideia de percursos organizados de sequências de actividades / tarefas que contribuam adequadamente para a aprendizagem visada numa determinada meta ou metas (com indicação de recursos e de formas sociais de trabalho).

Assim, no presente trabalho, o termo “Guião de Leitura” designa um conjunto organizado de procedimentos, estratégias, actividades e materiais associados à exploração de um texto que envolvem determinados recursos e formas sociais de trabalho, abrangendo toda uma sequência didáctica, cuja finalidade é apoiar o processo de compreensão da leitura.

O conceito de “Estratégia” é aqui entendido como sendo o procedimento para representação do conhecimento, no sentido de apoiar o processo de compreensão da leitura, nomeadamente através de: esquemas mentais; mapas de ideias, quadros-síntese, diagramas.

As estratégias contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura, uma vez que elas são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente (*cf.* Isabel Solé, 1988).

Todos os Guiões concebidos funcionaram como uma materialização desta metodologia, dando aos alunos a possibilidade de, durante o processo de realização de cada tarefa, interiorizar a estrutura de cada narrativa e, conseqüentemente, estruturar o pensamento e o conhecimento dos factores a ter em conta em cada um dos textos.

Relativamente às actividades propostas, estas visaram implementar e proporcionar situações de compreensão e produção oral e escrita, criar momentos de discussão e debate, de partilha e de iniciativa conjunta, envolvendo cada um dos alunos e a turma como um todo activo e interveniente

---

<sup>7</sup> Roldão (2009), citada no recente projecto a que já fizemos alusão anteriormente, *Metas de Aprendizagem*, da responsabilidade do Ministério da Educação, disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/>.

nas suas próprias aprendizagens. Neste pressuposto, e fazendo alusão aos modos de organização do trabalho da turma, foi nossa preocupação diversificar as modalidades de trabalho proposto aos alunos ao longo das sessões: individual e colaborativo - pares, pequeno grupo e colectivo -, de modo a se proporcionarem situações variadas e de grande enriquecimento, como é o caso do trabalho colaborativo. A este respeito, assinalamos o entendimento de Paulo Dias: segundo Dias (2002: 86), as estratégias colaborativas orientam-se para que os alunos sejam encorajados a construir e desenvolver o conhecimento em conjunto. As aprendizagens centram-se no aluno, que participará dinamicamente nas actividades e definirá os objectivos comuns ao grupo. Prevê-se uma cultura de participação colectiva em que todos os membros do grupo, incluindo o professor, construirão o conhecimento através da partilha, participação e iniciativa conjuntas.

Tentámos ainda diversificar e equilibrar cada actividade, articulando nela diferentes competências associadas à leitura: nomeadamente as implicadas na oralidade e na escrita.

Todas as sequências didácticas / sessões foram planificadas tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos para que, em cada sessão, eles pudessem ir mais além, naquele que considerámos o caminho mais adequado a seguir para a optimização da compreensão leitora dos alunos.

Na selecção dos textos, contemplando autores portugueses e estrangeiros, texto contemporâneo e canónico, procurámos que os temas fossem variados, correspondendo, dada a natureza da temática abordada, a narrativas curtas e originais, adequadas a esta faixa etária e com uma dimensão educativa que proporcionasse inferências baseadas em juízos de valor e permitisse aos alunos integrar conteúdos explícitos e implícitos facilitadores da compreensão leitora. Alguns textos têm mesmo uma função moralizadora, cujos valores, pensamos, devem ser explorados em sala de aula, em função do nível de desenvolvimento em que se encontram estes alunos.

Procurou-se também que os textos fossem gradualmente mais exigentes, de “extensão e complexidade variadas”, como sugerem Sim-Sim e

Viana (2007: 48)<sup>8</sup>, ou nem tão fáceis nem tão difíceis, no entendimento de Català *et al.* (2001), Reis *et al.* (2009) e que esse crescendo se relacionasse com a sessão anterior.

De acordo com os pressupostos de diferentes autores já citados na fundamentação teórica do nosso estudo, nomeadamente Sim-Sim (2007), Solé (1998), Viana (2010), a estrutura de cada sessão encontra-se dividida em três momentos diferentes que se inter-relacionam: pré-leitura, leitura, pós-leitura (*cf.* anexo D - Plano de aula e Descrição de actividades).

No primeiro momento, pré-leitura, são mobilizados conhecimentos prévios relativos ao texto em análise, estimulados através de debates motivados por imagens, questões orientadoras, entre outros, como forma de antecipação do assunto a tratar. Para determinadas sessões, foram elaborados um mapa de verificação de conhecimentos sobre o assunto e esquemas preditivos.

No segundo momento, da leitura propriamente dita, procurámos que este se tornasse atraente e motivador nas diferentes actividades que o compunham: leitura modelar pela professora, seguida de leitura dramatizada pelos alunos; quando possível; exploração do vocabulário desconhecido com recurso a estratégias para dedução do significado de palavras novas; questionamento metódico ao longo da leitura; questionários em forma de esquema sobre os elementos que caracterizam o texto narrativo (como narrador, personagens, localização no espaço e no tempo) e ainda questionários de compreensão.

No terceiro momento, pós-leitura, foram propostas actividades que permitissem a estruturação e sistematização dos conteúdos e a (auto)avaliação do progresso dos alunos. Para a maioria das sessões, foram elaborados mapas de verificação e auto-avaliação de conhecimentos, exercícios de conclusão da história, exercícios de síntese sobre a evolução de personagem ou ainda exercícios de reconto.

---

<sup>8</sup> As autoras indicam as *características dos textos a ler, demarcando, por etapas de escolaridade, a extensão dos textos*, que, na segunda etapa, balizam com um número de palavras entre 250 e 700, a que tentámos dar atenção nas nossas escolhas.

Após todo o trabalho desenvolvido em volta do texto narrativo, na sequência didáctica final, os alunos foram convidados a produzir o seu próprio texto narrativo a partir de uma sequência de imagens sugestivas de uma história a construir mediante um trabalho colaborativo.

A fim de ilustrar, de uma forma geral, as sessões correspondentes aos Guiões concebidos, apresentamos, no anexo E, o quadro 2 “Breve ilustração das sessões do projecto de intervenção”, que fornece uma visão global, de forma sucinta, das diferentes Sessões, dos Textos e das Estratégias / Actividades associadas, bem como a referência aos Momentos de Leitura.

Subjacentes à nossa tarefa de planificação de cada uma das sessões de trabalho estão alguns pressupostos do novo Programa de Português do Ensino Básico (2009), de entre os quais podemos referir a integração crescente das TIC nas aprendizagens do Português ou a imbricação entre a leitura e a escrita, bem como conceitos-chave com ele relacionados.

Neste âmbito, considerámos alguns conceitos, nomeadamente nos oito Planos de Aula concebidos (cf. anexo D), tais como: “competências específicas” “conteúdos”, “descritores de desempenho”, que passamos a explicar, à luz do referido programa e que resultam dos pressupostos do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), publicado em 2001, pelo Ministério da Educação.

No que diz respeito ao termo **competência**, Reis *et al.* (2009: 15) pressupõem uma ligação estreita entre as capacidades e os conhecimentos dos alunos, alargando-se, deste modo, o conceito, de forma a que, e passamos a citar, “[e]ntende-se por competências o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem”.

Sim-Sim *et al.* (1997: 12) explicam que “ ‘competência’ designa um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal”<sup>9</sup>, identificando as cinco competências nucleares a promover na área da língua materna, cuja referência faremos de seguida.

---

<sup>9</sup> Aspas e sublinhado das autoras.

Nas actividades linguísticas ligadas ao modo oral, os autores do novo Programa de Português (NPP), Reis *et al.* (2009: 15-16) identificam as cinco **competências específicas** implicadas nas actividades linguísticas: a **compreensão do oral** e a **expressão oral**; no modo escrito apontam a **leitura** e a **escrita**. O **conhecimento explícito da língua** (CEL é o registo adoptado nos nossos documentos) é transversal a estas competências e está “directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado”.

Na distinção das cinco competências específicas, os autores clarificam que a **compreensão do oral** é “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória” (idem, *ibidem*: 16). Desta forma, definem **expressão oral** como sendo “a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua”, referindo ainda que “[e]sta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (idem: 16). No que diz respeito à **leitura**, o novo Programa de Ensino do Português refere-se a esta competência específica como sendo

*“o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal”* (idem, *ibidem*).

Esclarecem, ainda, neste âmbito das competências específicas, os conceitos de escrita e conhecimento explícito da língua. Relativamente à **escrita**, os mesmos autores (idem, *ibidem*) afirmam ser “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)”. A respeito do **conhecimento explícito da língua** entendem ser “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do

idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (idem, *ibidem*).

Estes mesmos autores definem que os **conteúdos** “são de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão” (idem: 16-17).

De acordo com o novo Programa de Ensino do Português, o termo **desempenho** “designa aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem ” (idem: 17). Neste âmbito, define-se **descriptor de desempenho** “... como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (idem, *ibidem*). Ainda a este propósito, os referidos autores realçam: “Cada descriptor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)” (idem, *ibidem*).

Neste projecto de intervenção, centrámo-nos na competência da Leitura, sendo, portanto, considerada a competência foco em todos os Planos de Aula (*cf.* anexo D), nos quais surge destacada a “negrito”. A sua designação ocorre numa perspectiva de articulação com outras competências seleccionadas. Assim, estas últimas são consideradas “competências associadas” ao processo, que vão ser trabalhadas e/ou (não sendo alvo de ensino explícito) envolvem os conhecimentos prévios pressupostos (*cf.* Planos de aula e Descrição de actividades de cada Guião, no anexo D).

Nestes dois documentos agora referidos, podemos encontrar explicitamente registados os termos anteriormente descritos. Refira-se ainda o facto de atendermos a uma selecção dos descritores de desempenho e dos conteúdos<sup>10</sup> associados, em cada Plano de Aula, tendo em linha de conta o

---

<sup>10</sup> Alguns conteúdos surgem a cor cinzenta, tal como se preconiza no novo PPEB, “[a] cor cinzenta indica que o conceito subjacente ao conteúdo pode ser trabalhado, mas sem

objectivo definido para cada Guião (cf. Planos de aula e Descrição de actividades de cada Guião, no anexo D).

Assim, a concepção de cada Guião consubstancia a linguagem e os propósitos que temos vindo a anotar e que se materializam nos documentos construídos.

### **6.1.2. A concepção, implementação e apreciação dos guiões**

De acordo com o que temos vindo a referir, foi nossa pretensão organizar um portefólio constituído por Guiões de leitura para o ensino explícito de diversas estratégias de compreensão leitora, que possibilitassem o acesso à exploração de textos narrativos. Uma explicitação individualizada da forma como cada Guião foi concebido, implementado e avaliado é o que apresentaremos de seguida.

#### **6.1.2.1. Descrição da sessão - Guião 1**

Para descrevermos a sessão deste Guião número um, tivemos presentes alguns procedimentos: a planificação da aula, a concepção dos materiais e recursos a utilizar, as actividades a implementar e, finalmente, a apreciação da experiência.

É objectivo deste nosso primeiro Guião “desenvolver a compreensão da estrutura global do texto narrativo”, conforme consta na descrição de actividades (cf. Descrição de Actividades G1, no anexo D).

##### **6.1.2.1.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades**

###### **6.1.2.1.1.1. A escolha do texto**

O texto seleccionado para ser trabalhado nesta sessão foi “O Lenhador Honesto”, retirado de *O Livro das Virtudes para Criança*, (1997), na tradução e

---

explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele fará parte apenas da metalinguagem do professor” (idem: 28).

adaptação de William J. Benneth, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, p. 101.

A escolha desta narrativa deve-se ao facto de ter uma curta extensão, mas completa, onde é possível delimitar, sem dificuldade, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Como se trata de um texto narrativo simples (que inclui um número reduzido de personagens e de momentos de acção), será fácil para os alunos inferirem a dimensão moralista (implicitamente presente nas falas da personagem principal) própria deste tipo de texto (características, por exemplo, do conto tradicional, da fábula,...).

Além disso, desenvolve um tema ligado a valores que, pensamos, deverão ser explorados na fase de desenvolvimento em que estas crianças se encontram, levando-as a pensar e criar opinião própria sobre os mesmos valores e permitindo-lhes retirar ensinamentos que poderão responder a questões sobre a conduta humana.

Tivemos, paralelamente, em consideração a presença da descrição e do diálogo, nesta nossa opção para uma primeira experiência pedagógica.

Acreditamos que, com a nossa escolha para trabalho em contexto de sala de aula, será possível motivar os alunos para a leitura.

#### **6.1.2.1.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades**

Com a sequência de actividades apresentadas no documento Descrição de Actividades G1, no anexo D, e tendo por base uma narrativa simples e curta, pretende-se que os alunos desenvolvam a compreensão intratextual, através do recurso a conhecimentos prévios e do uso de estratégias de análise da estrutura do texto narrativo ao longo dos três momentos - pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Partindo de um debate colectivo de partilha de saberes e expectativas, criaram-se momentos de reflexão por via de auto-avaliação dos conhecimentos pré-existentes sobre o texto. Não descurámos a exploração das sequências da

acção, conflitos e a sua solução, pois acreditamos que são facilitadores da interpretação e apropriação da estrutura global do texto, no sentido de o compreender melhor.

É nosso objectivo fazer da leitura um desafio, proporcionando aos alunos a experiência da reconstrução/transformação da narrativa, depois de lida e explorada, num esquema-síntese da sua estrutura e componentes, traduzido no *Esquema da Estrutura Narrativa*. Através da promoção de actividades que envolvem a estrutura e componentes do texto narrativo, acreditamos ser possível que os alunos obtenham maior destreza na realização de exercícios-síntese, (re)construindo as relações que as diferentes componentes da narrativa estabelecem entre si.

Seleccionámos os conteúdos a abordar (*cf.* Plano de Aula G1, no anexo D), partindo dos conhecimentos prévios (os alunos já conheciam o texto narrativo e alguns conceitos com ele relacionados, como: introdução, desenvolvimento e conclusão; título; ilustração; personagem principal e secundária; espaço; tempo; acção), de forma a melhor se estruturarem os percursos de aprendizagem previstos.

#### **6.1.2.1.2. Desenvolvimento das actividades**

Inicialmente, durante o momento de Pré-Leitura, foi apresentada uma imagem com a qual pretendíamos representar a floresta e a árvore, mas que também apelasse ao imaginário de cada aluno, que despertasse curiosidade, provocasse antecipações e os motivasse para a actividade de compreensão leitora planificada.

Foram propostas, para debate, três questões orientadoras sobre a imagem e o tema em questão, de modo a promover a interacção entre os alunos e entre estes e o professor. As respostas fluíram naturalmente e criaram as condições para o levantamento dos seus conceitos de história e dos conhecimentos que cada um detinha do texto narrativo. De seguida, para desafiar a antecipação do conteúdo, discutiu-se o título da história que iriam ler e, juntamente com a projecção de uma imagem em *powerpoint*, eles puderam

antever o tema da história e preencher o “Mapa de Verificação e Auto-avaliação de conhecimentos sobre o texto narrativo” (cf. doc. 2/G1, no anexo D), onde, neste primeiro momento, registaram, nas duas primeiras colunas, aquilo que já era do seu conhecimento e aquilo que queriam saber sobre o texto narrativo, em geral, e desta narrativa em particular.

No segundo momento, o da Leitura, o texto foi apresentado à turma, primeiro oralmente e depois em suporte de papel. Os alunos, em geral, mostraram-se motivados, participando entusiasticamente nas diferentes propostas de actividades orais e escritas, quer ao nível da compreensão dos sentidos do texto (através de um conjunto de questões para debate oral, continuando a mobilizar os seus conhecimentos prévios, neste caso, sobre o que foi abordado no texto), quer ao nível da estrutura da narrativa (cf. doc. 6/G1, no anexo D).

Como exemplos, incluímos, no anexo E - figuras 1 e 2 -, as respostas ao Esquema da Estrutura da Narrativa de um aluno sem dificuldades de aprendizagem e de um outro com dificuldades, respectivamente.

No terceiro momento, Pós-Leitura, os alunos foram convidados a completar o preenchimento do “Mapa de Verificação e Auto-avaliação de Conhecimentos sobre o texto narrativo”, atrás referido, relativamente ao que aprenderam. Apresentamos na figura 3, do anexo E, um exemplo do mapa totalmente preenchido.

### **6.1.1.1.3. Apreciação da experiência**

Ao longo de toda a sessão de implementação do Guião número um, os alunos da turma apresentaram-se muito entusiasmados. Desde o início, revelaram-se bastante observadores e participativos, na generalidade. Cooperaram muito positivamente, com observações e contributos que se completavam, em espírito de colaboração e de crescimento em grupo, numa dinâmica de partilha e diálogo recíprocos.

As duas crianças com ritmos de aprendizagem mais lentos, que usufruem de apoio educativo, participaram activamente, desde o início, de

forma espontânea, excedendo as nossas expectativas nos diferentes momentos desta sessão. Destacamos a leitura em voz alta que, consideramos, traz vantagens para os alunos, contribuindo, nomeadamente para reforçar a leitura partilhada. Mesmos os alunos mais tímidos receberam o respeito dos colegas pela tarefa que lhes cabia na leitura dramatizada da história, feita rotativamente pelo grupo.

Mostraram-se igualmente bastante animados face às propostas de preenchimento do “Esquema da Estrutura Narrativa” e do “Mapa de Verificação e Auto-avaliação de Conhecimentos sobre o texto narrativo”.

Deste modo, observámos atentamente as suas intervenções orais e produções escritas, o que nos permitiu sintetizar o seu desempenho, de acordo com o registo que se apresenta em grelha (*cf.* quadro 3, no anexo E) e que nos mostra os desempenhos que identificámos para esta sessão. A indicação X dá-nos conta da presença ou não da observação do respectivo indicador. Assim, verificamos que a totalidade dos alunos delimitou as partes da narrativa, identificou as duas personagens que participam na acção e inferiu da moralidade do texto.

Cerca de 87% dos alunos fazem a localização espaço-temporal, sendo que, quanto aos três alunos restantes, podemos afirmar que também dominam o conceito, isto é, contextualizam a acção no tempo, mas não registam toda a informação relativamente ao espaço (omitem, por exemplo, “a floresta”, identificando, contudo o lugar “junto ao riacho”, ou vice-versa). Relativamente às sequências da narrativa, dezanove alunos, isto é, 83% identificaram-nas claramente. O resto dos alunos, quatro, identificaram o problema desencadeador da trama e a sua resolução, tendo alguma dificuldade em sequencializar a totalidade dos acontecimentos.

Com esta apreciação dos resultados das experiências de aprendizagem desta sessão, não poderemos afirmar que os alunos não compreenderam o texto ou não mobilizaram os seus conhecimentos para a sua compreensão e para a compreensão da estrutura global do texto narrativo. Parece-nos que estes resultados, que estão em articulação com os desempenhos dos alunos ao longo de todo o processo, pois são todos eles factores a ser avaliados

durante o percurso desta experiência, se traduzem em dados bastante positivos para a nossa primeira sessão de trabalho.

### **6.1.2.2. Descrição da sessão - Guião 2**

Constituiu objectivo deste nosso segundo Guião “desenvolver a compreensão intertextual”, conforme consta na descrição de actividades (cf. Descrição de Actividades G2, no anexo D).

#### **6.1.2.2.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades**

##### **6.1.2.2.1.1. A escolha dos textos**

Dada a natureza comparativa que se pretende imprimir às actividades propostas, foram dois os textos seleccionados:

- × Grimm (1992) “O Capuchinho Vermelho”, in *Os mais belos contos de GRIMM*, Porto: Civilização Editora, pp. 3-8 (tradução: Maria José Costa; ilustração: Alexander Koshkin);
- × Soares, Luísa Ducla (2007) “*A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*”, Porto, Civilização Editora (ilustração Helena Simas).

A escolha destas narrativas teve como critério, por um lado, a necessidade sentida em acautelar a qualidade literária. Por outro, esta é uma das narrativas de maior referência entre os clássicos infantis, tendo-se tornando sobejamente conhecida no universo infantil. Desde a sua primeira publicação em 1697, pelo escritor francês Charles Perrault, este conto de tradição oral é apresentado em diferentes versões, traduções e adaptações, que têm marcado a infância das crianças em distintos países e épocas. A versão aqui adoptada, uma das mais conhecidas e traduzidas para o português, foi escrita em 1812 pelos irmãos Grimm.

Na literatura portuguesa de recepção infantil, observa-se a tendência de escolher a matriz dos irmãos Grimm. Esta nossa selecção canónica do conto

opera como hipotexto, estabelecendo-se a relação com o segundo texto escolhido. A intertextualidade assume um papel bastante importante, tanto na produção, como na interpretação do texto literário; a abertura a outros textos, a sua interacção e diálogo, são aqui essenciais. (cf. Dicionário Terminológico 2008, C.1.2. Intertexto/intertextualidade).

Já Luísa Ducla Soares traz-nos uma história contada no século XXI, “uma nova versão, de contornos paródicos, da narrativa clássica na qual a autora associa elementos codificados a aspectos próprios da contemporaneidade” (Silva, 2010: 99), inovando as técnicas a partir do texto-matriz, transmitindo novas ideias, no sentido de alcançar novos leitores e retratar novos contextos culturais.

A opção por uma leitura comparativa do mesmo conto escrito por autores diferentes com a presença de elementos denunciadores de um contexto histórico-cultural particular (por exemplo, forte carácter moralizante no primeiro e narrativa aberta no segundo) será certamente um desafio, para que os alunos analisem outros aspectos da obra além dos que usualmente têm em conta e explorem, de forma intencional, a compreensão leitora nesta tipologia de texto.

Nesta sequência de actividades, as crianças serão convidadas a comparar as duas versões do conto, prática, aliás recorrente, no leitor atento.

Com esta proposta, acreditamos que será possível estimular o espírito crítico que possibilite estabelecer critérios de escolha de uma leitura de qualidade e promover a reflexão sobre as características dos contos clássicos e dos contos modernos capitalizando esse conhecimento nas suas próprias produções textuais.

#### **6.1.2.2.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades**

Concebemos esta segunda sessão partindo dos dados obtidos, mediante as observações feitas, que levaram em conta, por exemplo, as atitudes dos alunos, as suas capacidades de expressão oral e outros que

traduzem o seu desempenho (como é o caso da participação no debate), bem como o confronto das suas expectativas face ao que ficaram a saber, aquando do preenchimento do Mapa de auto-avaliação e verificação de conhecimentos sobre o texto narrativo, verificando o próprio aluno a sua aprendizagem.

Construímos os documentos orientadores da planificação, Plano aula e Descrição de actividades (cf. Guião 2, no anexo D), seleccionando os conteúdos e descritores de desempenho associados e tendo em linha de conta os conhecimentos prévios, que assinalámos no segundo documento referido.

Na concepção dos procedimentos e actividades inerentes à segunda sessão, tivemos também em linha de conta, numa lógica de formação e sedução dos leitores, a importância do papel do professor enquanto mediador, “como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2006:35).

Destacamos aqui, com particular atenção, a figura do professor bibliotecário, como interlocutor privilegiado (a par de outros como: professores, pais, livreiros), a qual partilhamos com Azevedo (2006: 12) quando destaca a posição de proximidade e a existência de laços afectivos fortes que este profissional assume perante a criança e que serão fundamentais na criação de ambientes favoráveis à leitura. Foi nesta convicção, de que o nosso trabalho ganharia nesta ligação com a biblioteca escolar, que contámos com a participação da sua mediadora para a apresentação e leitura do primeiro conto seleccionado.

Com os dois textos seleccionados e a sequência de actividades apresentadas no documento Descrição de Actividades G2, no anexo D, pretendeu-se sensibilizar os alunos para as relações de intertextualidade, fazendo uma abordagem comparativa das obras *O Capuchinho Vermelho*, na versão dos irmãos Grimm e *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, na versão de Luísa Ducla Soares.

Foi nosso objectivo apresentar actividades e estratégias que proporcionem a identificação de marcas específicas de cada texto e posterior comparação das narrativas, identificando semelhanças e diferenças (entre

elas), traduzidas, posteriormente, numa representação esquemática (diagrama de Venn).

#### **6.1.2.2.2. Desenvolvimento das actividades**

Nesta segunda sessão, tal como já referimos, propusemo-nos fazer uma análise comparativa de duas versões da mesma história (concretamente *A Menina do Capuchinho Vermelho*, na versão dos irmãos Grimm e *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, de Luísa Ducla Soares), em termos de semelhanças e diferenças e tendo como referência as categorias da narrativa: estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), personagem, espaço, tempo e sequências da acção.

Assim, como forma de dar início ao trabalho concebido para este guião, e num momento prévio à sessão, contámos com a colaboração da professora bibliotecária, que procedeu à leitura do conto na versão dos irmãos Grimm, bem como da professora titular da turma. Esta última, em sala de aula, fez uma exploração do texto, quer em termos da sua compreensão, quer em termos estruturais e acompanhou os procedimentos de verificação da compreensão da leitura, convidando os alunos a legendar a história em imagens correspondentes aos momentos essenciais da narrativa. Apresentamos um exemplo desse trabalho na figura 4, do anexo E.

Todos os alunos executaram esta tarefa, relacionando positivamente todas as imagens com as sequências da narrativa ouvida e explorada anteriormente. Destacamos a oportunidade que cada aluno teve em manifestar a sua opinião sobre a história, facto que levou a registos diferenciados, uns no âmbito da moralidade, outros no da apreciação acerca da narrativa propriamente dita. Além da opinião que consta no trabalho da figura mencionada, apresentamos exemplos de mais três opiniões, na figura 5, do mesmo anexo.

No momento de pré-leitura desta segunda sessão propriamente dita, e após alusão ao trabalho já desenvolvido, ao objectivo da leitura dos textos (identificação de semelhanças e diferenças) e, ainda, a uma breve menção

biobibliográfica dos autores, foi possível conhecer a outra versão da mesma história.

A leitura do conto foi ouvida mediante acesso ao site educativo <http://saladosoceanos.blogs.sapo.pt/12198.html>, seguida de uma apresentação da história em imagens acompanhadas de tiras do texto a serem ordenadas de forma sequencial e em correspondência (cf. doc 10 - construção de cartaz G2, no anexo D). Este trabalho revelou-se motivador, pois todos os alunos participaram nele de forma activa.

Enquanto procedimento capaz de estimular a capacidade de compreensão da leitura, estabelecendo uma primeira relação entre as duas versões da história e identificando as diferenças, apresentámos um questionário de compreensão (cf. doc 5 G2, no anexo D).

Com o preenchimento do referido questionário, os alunos demonstraram, de uma maneira geral, ter alcançado um bom desempenho na interpretação do texto e possuir o nível de concentração essencial para a execução desta tarefa, que preparava o exercício proposto de seguida.

Finalmente, e para terminar o momento de compreensão da leitura, foi-lhes solicitado que preenchessem um diagrama de Venn, onde deveriam assinalar diferenças e semelhanças, num mínimo de cinco em cada, entre as duas versões da mesma história. Os alunos gostaram particularmente deste exercício e questionaram a professora sobre a origem da ideia de construção daquele diagrama, respostas que lhes foram prontamente fornecidas. Apresentaram as suas ideias sobre como o usar noutras áreas curriculares, como a matemática, por exemplo, onde a sua representação é usual para trabalhar a noção de conjuntos.

Seleccionámos dois exemplos correspondentes a um aluno sem dificuldades de aprendizagem e outro com dificuldades, que podem observar-se nas figuras 6 e 7, do anexo E.

Os alunos notaram, ainda, o facto de, na segunda versão da história, não existir uma conclusão, isto é, não sabiam o que acontecia, no final, à personagem Capuchinho Vermelho.

Não restando tempo para o exercício de expressão escrita, isto é, para a construção de um final para a história da menina que tinha viajado para o século XXI, esta tarefa foi prevista e desenvolvida na sessão número três.

### **6.1.2.2.3. Apreciação da experiência**

O tempo previsto para a concretização da totalidade das actividades só foi adequado, porque se estruturou esta sessão em ligação com a seguinte. Surgiu esta necessidade, considerando o tempo que estava determinado para cada uma das nossas sessões, por um lado, e, por outro, a dinâmica do grupo turma - a sua capacidade de partilha, participação activa, que se prolonga no tempo, sempre que o trabalho acontece, por exemplo, em grande grupo.

Ao longo desta nossa sessão, fomos tomando notas, a partir da observação directa das intervenções dos alunos, de que demos conta anteriormente. Registámos também na grelha de avaliação os níveis de desempenho (*cf.* quadro 4, no anexo E), relativamente aos quais fazemos uma avaliação que considerámos muito positiva.

Relativamente à identificação das sequências das duas narrativas, e tal como referimos anteriormente, a totalidade dos alunos relacionou positivamente, na primeira narrativa, as imagens com as sequências da história, descrevendo-as. Na segunda, a maioria, cerca de 96%, organizou o texto e as imagens, ordenando-os de forma sequencial, e com facilidade, em todas as componentes.

Quanto à identificação das diferenças e semelhanças entre as duas narrativas, verifica-se a sua concretização por todos os alunos, excedendo, em geral, as expectativas das nossas respostas esperadas para esta estratégia.

A este propósito, realçamos que a totalidade registou, no mínimo, as cinco diferenças e semelhanças, tendo em conta as personagens, o local da acção e, ainda, as diferenças entre as distintas épocas a que aludem os textos, nomeadamente, em termos de recursos de que as pessoas se podem valer hoje em dia.

### **6.1.2.3. Descrição da sessão - Guião 3**

Para o nosso terceiro Guião, definimos como objectivo “desenvolver a compreensão intratextual ” (cf. Descrição de Actividades G3, no anexo D).

#### **6.1.2.3.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades**

##### **6.1.2.3.1.1. A escolha do texto**

A receptividade com que os alunos, na sessão anterior, acolheram a obra de Luísa Ducla Soares (2007) “*A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*”, em muito contribuiu para que retomássemos esta mesma história, desta feita sob uma nova abordagem.

Assim, a concepção das actividades de compreensão leitora para esta sessão aconteceu na sequência do trabalho já realizado com o grupo de alunos do 3º ano de escolaridade em torno da mesma história, na sua versão original escrita pelos irmãos Grimm.

Nesta escolha, tivemos especialmente em conta o facto de ser um texto da literatura infantil portuguesa contemporânea e original, a manifesta adesão destes alunos à narrativa da autora, o carácter inovador deste conto moderno que apela ao imaginário infantil, por um lado, e, por outro, apresenta, entre outros, uma temática e determinadas personagens próximas do universo das crianças – naquilo que Reis (2009:65) designa de “narrativa de literatura para a infância portuguesa (...) com forte ligação ao real”.

Esta opção teve ainda em consideração a conclusão da história - o final da narrativa com acção aberta. Considerámos que ler e escrever são competências linguísticas interligadas e que mutuamente se poderão apoiar. Assim, seria certamente um desafio proporcionar aos alunos experiências de escrita a partir da obra já lida, ouvida e explorada em grupo, constituindo-se tal tarefa também como pretexto para a realização de actividades que o prolongassem.

Com esta proposta, admitimos que é possível estimular o espírito crítico, promover a reflexão sobre as características dos contos modernos e levar os estudantes a utilizar esse conhecimento nas suas próprias produções textuais.

#### **6.1.2.3.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades**

Atendendo a tudo que registámos sobre a sessão anterior, e tendo nós analisado o trabalho contínuo de toda a sessão, que não deixou de levar em conta, entre outros, os interesses dos alunos, os seus desempenhos e as competências demonstradas, delineámos a nossa terceira sessão de trabalho, planificando as actividades que se encontram no Plano de aula e na Descrição das actividades (cf.doc. DA e doc. PA, do Guião 4, no anexo D).

Para a realização desta proposta de trabalho, considerámos os conhecimentos prévios, pressupondo que os alunos sabiam já fazer transcrições de frases ou expressões do texto, de acordo com regras e procedimentos, usando os sinais auxiliares de escrita e pontuação. Deveriam também conhecer técnicas de selecção e organização da informação (preenchimento de mapas de ideias, grelhas) e, ainda, conceitos relacionados com o texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão, personagens, espaço, tempo, acção).

Com esta sequência de actividades, pretendemos retratar o trabalho de compreensão e de exploração do conto supracitado, com incidência na caracterização de personagens, através da recolha de informação do texto, inferindo sentidos implícitos. Desejava-se que os alunos se apropriassem de vocabulário novo, adequando-o às personagens e à sua faixa etária e usando diferentes registos mais ou menos formais.

Pretendia-se também que a leitura se tornasse num desafio, proporcionando aos alunos experiências de produção escrita. Com esta proposta, foram tidos em consideração todos os procedimentos inerentes à produção textual. Assim, nesta tarefa, ponderámos as diferentes etapas do processo de escrita - planificação, textualização e revisão do texto –

executadas e avaliadas sob a orientação do professor, tal como é preconizado pelo novo Programa de Português. No entanto, dada a limitação do tempo de intervenção directa em sala de aula, o trabalho de carácter experimental só pôde contemplar aqui actividades de planificação (análise da proposta e gestão das ideias) e textualização. Não descurámos, no entanto, que o momento de revisão, avaliando, corrigindo e reformulando o que se escreve, faz parte do processo de composição textual, o qual deverá proporcionar ao aluno a reflexão sobre o texto que produziu, reforçando inclusive a “consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro, 2007: 19). Deste modo, deixámos à consideração da professora titular de turma a condução deste último procedimento.

#### **6.1.2.3.2. Desenvolvimento das actividades**

A terceira sessão, como já ficou dito, constituiu um prolongamento da segunda, ao longo da qual se trabalharam as personagens d’ *A Capuchinho Vermelho no século XXI*.

Com a actividade da pré-leitura, pretendemos activar o conhecimento já interiorizado na sessão anterior, no que diz respeito ao tema e às categorias da narrativa, a fim de introduzir a caracterização psicológica das diferentes personagens envolvidas nesta versão da história. Para esse efeito, foi entregue uma cópia integral do texto a cada aluno.

Na actividade seguinte, os alunos foram convidados a trabalhar em grupo. Para que não surgissem dúvidas sobre a tarefa a desenvolver, foi feita, em grande grupo, uma caracterização da personagem Mãe, com registos no quadro, fazendo-se sempre alusão à citação do texto que atestava determinada característica, o que lhes permitiu retirar sentidos implícitos no texto. Aproveitámos, neste momento, para recordar as regras de transcrição de frases ou expressões do texto, como o uso de aspas.

Os alunos foram divididos em quatro grupos e a cada um foi atribuída uma personagem da história (Capuchinho Vermelho, Avó, João e Sr. Costa), e

também uma cor (respectivamente, vermelho, verde, azul e castanho) tendo-lhes sido pedido que pesquisassem no texto informação sobre essa personagem. A atribuição de uma personagem a cada grupo permitiu, por um lado, uma maior rentabilização do tempo e, por outro, uma partilha de ideias que proporcionou grande entusiasmo na descoberta das características e, conseqüentemente, maior sucesso na tarefa. A atribuição da cor permitiu-nos, mais tarde, identificar os grupos de trabalho e analisar/avaliar o seu desempenho.

Este trabalho foi desenvolvido em dois tempos: através de uma leitura selectiva, tendo primeiro os grupos sublinhado no texto as expressões e depois registado as características correspondentes numa ficha-quadro criada para esse efeito. Apresentamos a síntese do trabalho dos grupos, na figura 8, do anexo E.

Mais tarde, registaram, na tabela “Características da personagem com prova real”, as características correspondentes à personagem associadas ao registo de cada citação do texto (“prova real”), de forma a concluir a caracterização. Nas figuras 9 e 10, do anexo E. podemos observar o preenchimento da tabela efectuado por dois grupos.

É de realçar que, durante a tarefa inicial de descobrir/sublinhar expressões, alguns grupos já faziam corresponder a característica, tomando notas. Assim, foi interessante verificar a forma como os alunos estiveram focados na actividade proposta e, após sublinharem as expressões, animados na procura e discussão sobre o termo que melhor traduzia o seu sentido.

De seguida, procedeu-se a um debate sobre as diferentes escolhas e, em alguns casos, de forma partilhada, com a ajuda de todos, foram encontrados os vocábulos que melhor se adequavam à personagem.

Na actividade de pós-leitura, começámos por recordar a construção do cartaz que tinha sido efectuado na sessão anterior, observando-o e aludindo ao facto de este se encontrar incompleto (*cf.* doc 8, do Guião 3, no anexo D), dado que, na caixa correspondente à última imagem, aparecia um grande ponto de interrogação e não tínhamos ainda o texto correspondente (nas restantes caixas figuravam as respectivas tiras de texto). Explicitámos o conceito de

narrativa aberta e narrativa fechada, após constatado o facto de que, contrariamente à história original, nesta versão não conhecíamos o final. Depois, e tendo como ponto de partida a fala do João “ - Afinal peço à minha mãe que durmas no sofá cama ou voltas para a tua história?”, que colocámos na última caixa, foram apresentadas duas opções aos alunos: opção A, ela decide ficar, e opção B, ela decide ir embora. A partir de uma “chuva de ideias”, e na sequência do que ficou combinado previamente, começámos a registar, no quadro, as cinco palavras/razões associadas a cada uma das opções, das quais os alunos seleccionariam três, tendo em conta a opção escolhida. De seguida, fizeram o respectivo registo na ficha de proposta de escrita de um final para a história (cf. doc. 4 - Proposta de produção escrita G3, no anexo D).

É de realçar que os alunos superaram as expectativas, pois foram sugeridas sete razões para cada opção (cf. Doc. DA – Descrição de actividades G3, no anexo D).

No final desta actividade, estavam criadas as condições para os estudantes procederem à actividade de produção escrita visando a conclusão da história. Na ficha de trabalho concebida para o registo dos procedimentos da produção escrita, a maioria dos alunos preencheu a sua totalidade e houve, inclusive, que recorrer ao verso para terminar o trabalho, conforme se pode verificar no exemplo da figura 11, do anexo E.

Alguns fizeram também questão de ilustrar a sua produção escrita, traduzindo as imagens e ideias suscitadas pelo texto.

Para concluir o nosso comentário sobre a implementação das actividades, e tal como já explicámos, não foi possível, durante o tempo que tínhamos disponível, dar continuidade ao terceiro procedimento da produção escrita - a revisão do texto. Tal veio a acontecer já no âmbito das dinâmicas de trabalho da professora titular, também ela disponível para este modo de trabalhar a escrita, na linha do que vem sendo proposto nomeadamente na formação do PNEP, da qual esta docente beneficiara no ano anterior.

### 6.1.2.3.3. Apreciação da experiência

As intervenções dos alunos foram atentamente observadas ao longo da sessão, de acordo com a grelha de observação (*cf.* doc. 6, do Guião 3, no anexo D), de que demos conta anteriormente. Constatou-se que todos os alunos contribuíram de forma muito positiva para o desenvolvimento de cada actividade, o que traduzirá, a nosso ver, um interesse e motivação que, desde já, assinalamos.

Cabe ao professor conduzir o aluno na prática das estratégias de leitura, de modo a orientar a recepção e para poder chegar à compreensão do texto.

Neste contexto, através da leitura selectiva e com vista à definição de conceitos de caracterização psicológica das personagens, os alunos localizaram e seleccionaram a informação, utilizando os sublinhados, conteúdo procedimental em que mostraram grande à-vontade. A organização dos alunos em trabalho de grupo demonstrou ser uma mais-valia; foi notória a riqueza do trabalho, com partilhas e confronto de ideias em que, desde logo, por exemplo, na tarefa de descobrir/ sublinhar expressões para posterior caracterização, alguns elementos sugeriam ao seu grupo que se completasse a análise, anotando já as respectivas características (*cf.* figura 12, no anexo E).

De acordo com o quadro 5 de registo de avaliação desta sessão (*cf.* anexo E), todos os grupos sublinharam expressões do texto relativas à caracterização da personagem que lhes foi atribuída, registaram características psicológicas no quadro-síntese e incluíram, na tabela, expressões do texto como prova real da caracterização.

Refira-se, a propósito, que as características a elencar não eram em igual número para os diferentes grupos. Nos nossos documentos pertencentes ao Guião 3, indicados como sendo material de apoio à experiência (doc. 2A - Respostas Esperadas para Quadro características psicológicas personagens e doc 3A - Respostas Esperadas para Tabela características personagem com prova real), prevíamos respostas num mínimo de três para a personagem “Sr. Costa”, até um máximo de oito para a personagem “Capuchinho Vermelho”.

Assim, cada grupo tinha uma tarefa diferenciada, que uns terminaram rapidamente e que para outros, por via desta dificuldade, se tornou mais demorada, como foi o caso do grupo 3. Tal como já referimos, a atribuição da cor ao grupo permitiu-nos identificar, posteriormente, os procedimentos de cada um e analisar o seu desempenho. Assim, este grupo, por exemplo, para além das sete expressões /características registadas (cf. nas figuras 8 e 9, do anexo E, o grupo 3) apresenta no texto, sublinhada a cor verde, a expressão "...até os olhos lhe sorriam", cuja caracterização, em falta, poderia ser "jovial". Das diferentes dinâmicas, também já demos conta na descrição da implementação, sendo algumas delas traduzíveis em contributos orais. Efectivamente, a estas ausências de registo corresponde um desempenho de participação oral que foi por nós anotado, e no qual foi inferido o sentido das expressões e partilhada a caracterização correspondente.

Casos há em que, por via da partilha em grande grupo, na altura do debate, o grupo tomou opções, seleccionando as características a colocar nas oito caixas e deixando "cair" as que lhe pareciam menos significativas, como foi o caso de "perspicaz", no grupo 1. Curioso é o facto de o grupo ter anotado a característica "ecologista" no primeiro documento de trabalho mas de não o fazer corresponder, no segundo, com uma "prova real". Esta decisão deveu-se ao facto de já terem anotado as expressões para a caracterização "protector" (em relação aos animais). De alguma forma, o grupo 4 inferiu o sentido, não o querendo sobrepor com o outro que referimos.

Relativamente ao momento pós-leitura, e no que à sugestão de palavras/expressões para as opções A e B da conclusão da história diz respeito, promovemos esta tarefa com recurso à técnica de dinâmica de grupo "chuva de ideias". Esta actividade é desenvolvida num contexto de comunicação, de expressão do oral, no qual é estimulada a interacção entre os alunos e entre estes e o professor. Pretende-se explorar, deste modo, as potencialidades criativas do grupo e não tanto verificar o desempenho individual, uma vez que todas as ideias ocorridas são ouvidas e trazidas para a discussão que evolui até ao aparecimento dos diferentes sentidos. Neste âmbito, os contributos efectivos que registámos individualmente deverão, a

nosso ver, ter uma leitura de construção colaborativa. Partindo desta premissa, façamos uma referência ao registo, que em termos individuais, não traduzirá grande importância. Verifica-se, então, uma concentração bastante elevada na coluna “não observado”, 52%, correspondendo à maioria dos alunos, doze. Contudo, é importante que se refira que este resultado se articula com a coluna em que as restantes crianças se manifestaram, apresentando, cada um, uma nova contribuição.

Registamos com agrado o facto de os alunos se mostrarem bastante entusiasmados: todos, quer os que contribuíram, quer os que não contribuíram com uma ideia/compilação final. No final, todos elaboraram um final para a narrativa e acresce ainda que, de forma espontânea, alguns alunos representaram visualmente o texto, facto que nos parece traduzir a sua motivação e interesse pelas actividades desta sessão.

Relativamente ao indicador “Elabora um final para a narrativa”, elencámos alguns tópicos para melhor dar conta do desempenho dos alunos nesta tarefa (*cf.* quadro 5, no anexo E). Assim, no exercício de escrita, a totalidade dos alunos respeitou a opção escolhida, atendendo, também, às três expressões escolhidas e registadas, fez a localização espaço-temporal, identificou as personagens envolvidas e relatou o desfecho/ desenlace da história. Cremos que os procedimentos anteriores à textualização, como a planificação do texto, de que demos conta anteriormente, contribuíram decisivamente para o sucesso desta actividade.

#### **6.1.2.4. Descrição da sessão - Guião 4**

No sentido de atender à sequencialização das ideias centrais da narrativa, no que respeita à evolução da personagem principal no tempo e no espaço diegético, propomo-nos, no nosso quarto Guião, “sistematizar aspectos da compreensão global do texto”, conforme consta na descrição de actividades (*cf.* doc. DA G4, no anexo D).

### **6.1.2.4.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades**

#### **6.1.2.4.1.1. A escolha do texto**

Seleccionámos, para o nosso quarto trabalho de leitura de compreensão leitora, o texto “A Corrida de Sebastião”<sup>11</sup>, com tradução a partir do original francês “*La course de Sébastien*” (2002), com texto e ilustração de Anne-Catherine De Boel, disponível em: [http://www2.eb1-corvo.rcts.pt/docs/A\\_Corrida\\_de\\_Sebastiao.pdf](http://www2.eb1-corvo.rcts.pt/docs/A_Corrida_de_Sebastiao.pdf)).

Na escolha, tivemos em linha de conta o facto de ser um texto narrativo completo e relativamente pouco extenso, no âmbito da literatura infantil, que nos remete para a clássica fábula de La Fontaine “A lebre e a tartaruga”.

Na linha de pensamento de Teresa Colomer *et al.* (1996: 101) acerca da interpretação orientada de textos, “o ponto de partida deve ser o da compreensão real que [o aluno] tem para chegar a uma maior elaboração do significado do que lê”, de modo a que “aprenda a descobrir neles aspectos que lhe passariam despercebidos ou que saiba fazer uma leitura mais profunda deles”.

É nossa intenção trabalhar a compreensão do texto narrativo que, pelo seu conteúdo, promova nos alunos o espírito crítico, permitindo usufruir simultaneamente do prazer recreativo que o mesmo pode proporcionar, bem como alargar os seus conhecimentos sobre este género de texto, através da análise dos momentos descritivos de um texto literário.

#### **6.1.2.4.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades**

Com esta sequência, pretende-se ilustrar o trabalho de compreensão e de interpretação do texto seleccionado, com enfoque na análise de dois modos de representação do discurso no texto narrativo - narração e descrição. Neste âmbito, pretende-se retratar relações espaciais e temporais entre acontecimentos, através da identificação de palavras/expressões, relacionadas

---

<sup>11</sup> Divulgação da responsabilidade do projecto de promoção da leitura “Clube de Contadores de Histórias”, da Escola Secundária Daniel Faria – Baltar. As histórias são partilhadas regularmente via correio electrónico para quem se encontra inscrito.

com personagens. Pretende-se igualmente explorar, no texto, momentos de pausa na acção, identificando palavras e expressões associadas à descrição de personagens e espaços.

É nosso objectivo, por conseguinte, apresentar a viabilidade de exploração e compreensão intratextual, propondo que os alunos se apropriem de diferentes dimensões do texto narrativo, o que supera a simples leitura para localizar informação explícita.

Delineámos, então, as respectivas actividades de leitura orientada, com a sua descrição detalhada no documento “Descrição de Actividades” (doc. DA G4, do anexo D), e elaborámos o respectivo Plano de Aula (cf. PA G4, no anexo D), onde identificamos os conteúdos e descritores de desempenho associados, experiências de aprendizagem, entre outros. Tivemos em linha de conta, nesta tarefa de planificação, o trabalho já desenvolvido e o desempenho demonstrado pelos alunos, por um lado e, por outro, os conhecimentos prévios pressupostos, nomeadamente, conhecer conceitos relacionados com o texto narrativo e técnicas de selecção e organização da informação e, ainda, saber fazer transcrições de palavras ou expressões do texto, usando os sinais auxiliares de escrita e pontuação.

Atendemos, nesta proposta de trabalho, conforme já referido, ao processo de análise de dois modos de representação do discurso no texto narrativo: narração e descrição. Dada a limitação do tempo de intervenção directa em sala de aula, propusemo-nos trabalhar, nesta sessão, apenas as actividades relacionadas com o documento 3 G4 “Esquema Antes e Depois - descrição de personagem e espaço” (identificação de palavras e expressões associadas à descrição de personagem e espaços) e com a estratégia complementar de exercício escrito-síntese, documento 4 G4, “caracterização da personagem no antes e no depois”.

Os dois modos de representação do discurso no texto narrativo - narração e descrição -, compreendem-se numa relação de oposição, de contraste (cf. Reis *et al.* 2007: 248). Neste âmbito, ponderámos fazer uma nova abordagem no sentido de identificar, no texto narrativo, momentos de avanço na acção e momentos de pausa para verificação, por exemplo, das alterações

nos tempos verbais dominantes (o pretérito perfeito nos acontecimentos / acções das personagens e o pretérito imperfeito na descrição das personagens) ou ainda expressões que indicam o tempo e o lugar relacionados com as acções das personagens.

Será, nesse caso, desejável completar esta sequência com actividades de exploração da narração relacionadas com o “Esquema 2 Narração personagens espaço e tempo G4”, (doc. 5, do anexo D), retratando, por exemplo, relações espaciais e temporais entre acontecimentos, através da identificação de palavras/expressões, relacionadas com as personagens, mas que não nos foi possível testar com o nosso grupo-alvo.

#### **6.1.2.4.2. Desenvolvimento das actividades**

Nesta quarta sessão, quisemos continuar a explorar as categorias da narrativa, dando especial atenção à evolução da personagem principal ao longo da história e à dicotomia força/sabedoria.

Para antecipar o assunto do texto principal “A corrida de Sebastião”, variante do clássico “A lebre e a tartaruga”, começámos por apresentar à turma o poema “A tartaruga dirigindo-se aos homens” de Álvaro Magalhães.

Orientados por algumas perguntas, os alunos mostraram ter entendido a mensagem veiculada pelo texto, relativamente àquilo que é importante na vida e ao que não o é e, facilmente, relacionaram a história infantil “A lebre e a tartaruga” com a tartaruga do poema, como sendo uma personagem cheia de sabedoria, relacionando esta com a sua longevidade.

De seguida, durante a leitura, apelámos à capacidade preditiva dos alunos, com uma leitura faseada feita pela professora, interpelando os alunos sobre o que iria acontecer a seguir, de forma a manter vivo o seu interesse. A turma, em geral, mostrou o seu poder imaginativo, formulando previsões em atitude de participação activa.

Já em posse do texto, leu-se o texto restante e explorou-se o novo vocabulário, exercitando através das pistas que o texto nos dava, como foi o caso da expressão “lura”, na frase “Cavou uma lura na neve e meteu-se lá.”

para a qual rapidamente os alunos encontraram significados possíveis - buraco, toca, covil. A este propósito, concordamos com Viana (2010: 4), quando defende que estes procedimentos estimulam “a procura e selecção de elementos conducentes à activação de significados plausíveis” e que “[a] leitura é a via mais eficaz para a expansão do vocabulário, pelo que não é retirando ou simplificando vocábulos, considerados mais difíceis ou que entraram em desuso, que se promove o desenvolvimento do léxico” (idem, ibidem). Ainda na abordagem do conteúdo do texto e na tentativa de descobrir informação implícita, registámos com agrado o alcance de análise de um aluno quando exclamou à turma “Olha, o coelho hibernou!”, no procedimento de voltar atrás, fazendo a releitura, através da comparação da informação contida no início de dois parágrafos seguidos no texto e cujas frases transcrevemos: “Cavou uma lura na neve e meteu-se lá.”; “Quando Sebastião acordou estava tudo verde.”.

Posteriormente, foi feita uma análise comparativa entre o coelho Sebastião e aqueles a quem se dirige a tartaruga do poema de Álvaro Magalhães. Os alunos concluíram que esta personagem era como os homens, “*passando pela vida a correr*”, constituindo-se, desta forma, uma oportunidade para os alunos mobilizarem competências de ordem superior, ao nível da construção de sentidos do texto como um todo e, em simultâneo, da compreensão intertextual, de modo a expressarem as suas opiniões pessoais com formação de juízos próprios.

De seguida, os alunos, organizados em pares, sublinharam no texto as expressões que caracterizavam os espaços e as personagens e foram verificando como a personagem principal “muda” (evolui) conforme vai prosseguindo na sua corrida pelos diferentes espaços, proporcionando-se, deste modo, uma abordagem activa da leitura através da formulação de suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que esta proporciona.

Para sistematização desta actividade, os alunos preencheram o esquema, onde deveriam inscrever um mínimo de quatro palavras/expressões, e do qual apresentamos dois exemplos correspondentes às figuras 13 e 14, do anexo E.

Este exercício de pares, bem como o subsequente debate colectivo para fazer corresponder a recolha efectuada com a caracterização da personagem ao longo da sua caminhada, resultou facilitador para a actividade a desenvolver no momento da pós-leitura: exercício de síntese e organização das ideias veiculadas pelo texto, no que se refere ao percurso exterior e interior da personagem principal. De acordo com as indicações contidas no doc. 4 (*cf.* Síntese e organização das ideias Caracterização da personagem G4, no anexo D), foi pedido aos grupos que usassem as suas próprias palavras, registando um mínimo de quatro características para cada um dos momentos da viagem. Da análise das respostas a este desafio, concluímos que os alunos entenderam as alterações na personalidade do Coelho, que antes era “egoísta” e “ vaidoso” até que “durante o caminho ele arrependeu-se de tudo o que fez” e “ficou amigável, deixou de ser vaidoso e passou a respeitar os outros” (respostas do grupo 10). Na figura 15, do anexo E, está patente mais um exemplo desta síntese e organização das ideias transmitidas pelo texto, no que diz respeito à caracterização da personagem coelho.

#### **6.1.2.4.3. Apreciação da experiência**

Ao longo do desenvolvimento desta sessão, e com base na tabela de observação directa G4 (*cf.* doc 6, do guião 4, no anexo D), fomos anotando as intervenções dos alunos, com registos de que demos conta no ponto anterior, aquando da descrição do desenrolar das actividades.

No sentido de antecipar o assunto do texto estrutural desta sessão, quisemos apoiar-nos na leitura do poema “A tartaruga dirigindo-se aos homens” de Álvaro Magalhães. De modo a não nos alongarmos numa análise detalhada, como aliás o texto merecia, conduzimos a discussão para o que era fulcral no poema e na relação com o assunto desta sessão de trabalho. Tal como já relatámos, a discussão incidiu sobre a mensagem transmitida pelo poema e a formulação de suposições, ligando a tartaruga desta poesia à história já conhecida “A lebre e a tartaruga”. Consideramos essencial que os

alunos se sintam à vontade na formulação das suas antecipações e que possam depois confirmá-los durante a leitura, facto que foi por nós constatado.

Para esta sessão de trabalho, tal como já expusemos, previmos uma organização variada do grupo, para a realização das diferentes actividades. Assim, organizou-se o trabalho em grande grupo, no momento da pré-leitura e também nas etapas em que se pedia aos alunos que sugerissem oralmente hipóteses de desenlace da acção e características da personagem, respectivamente, da leitura e da pós-leitura. Trabalharam em grupo de pares (para a formação do último grupo ficaram 3 elementos) nas actividades programadas para o resto da sessão.

Da análise do quadro 6, que consta no anexo E, podemos verificar que dezassete alunos, cerca de 74%, sugeriram hipóteses de desenlace da acção. No propósito de valorização do processo de interacção verbal do grande grupo, em que o mais importante é a discussão sobre as diferentes ilações e sobre as trocas /partilhas na turma, e que leva, posteriormente, alguns alunos a apresentar, em primeiro lugar, os seus contributos, não se nos permite fazer um registo negativo do desempenho dos restantes 26% dos alunos, nem tão pouco afirmar que não estava ao seu alcance dar contributos plausíveis. Neste âmbito, encontra-se registado, para estes seis alunos, um desempenho “não observado”. Acresce ainda referir que o pressuposto do nosso projecto de intervenção está relacionado com a promoção e desenvolvimento da compreensão, que nas palavras de Viana (2010: 7), tem como intuito “fazer evoluir o aluno nas suas competências de compreensão da leitura e não avaliar desempenhos”. O mesmo entendimento se poderá assinalar para o indicador “sugere características da personagem”, uma vez que, em três alunos, não nos foi dado a observar o seu contributo, obstando os restantes vinte - 87% - que no debate colectivo partilharam características ou apresentaram dúvidas, que viram esclarecidas.

Do trabalho desenvolvido em grupo, observa-se que 100% dos grupos transcreveu expressões do texto usadas na descrição da personagem e de espaços e, ainda, escreveu uma síntese das ideias do texto. Os seus desempenhos corresponderam às nossas expectativas, tendo sido

ultrapassadas, de acordo com as respostas esperadas que definimos (*cf.* doc. 3A e 4A, do Guião 4, no anexo D) e como se pode constatar nos exemplos correspondentes às figuras 13, 14 e 15, anteriormente referidas e apresentadas no anexo E.

De acordo com o que atrás expusemos, no que diz respeito à implementação das actividades, parece-nos que a adopção desta organização do grupo de alunos se mostrou bastante eficaz e impulsionadora de motivação adicional para todo o trabalho, traduzida nos seus desempenhos orais e escritos e ainda na dinâmica melhorada estabelecida pelas trocas/ partilhas/ cooperação que fomos presenciando, tanto ao nível das tarefas colaborativas, como nas manifestações de maior elaboração do significado daquilo que leram. Destacamos, para concluir, as demonstrações dos alunos na realização de inferências a partir das informações textuais implícitas e extra-textuais ou na mobilização de competências de ordem superior, ao nível da construção de sentidos do texto como um todo e, em simultâneo, da compreensão intertextual, tendo por base as imagens literárias para exprimirem opiniões, apresentarem as suas interpretações pessoais, e até formularem juízos próprios, tal como exemplificámos no ponto anterior.

### **6.1.2.5. Descrição da sessão - Guião 5**

Constituiu objectivo do Guião número cinco “aprofundar a compreensão de uma história”, conforme consta na descrição de actividades (*cf.* Descrição de Actividades G5, no anexo D).

#### **6.1.2.5.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades**

##### **6.1.2.5.1.1. A escolha do texto**

Na selecção do texto de António Torrado, “*A gota com sede*”, motivou-nos o facto de se tratar de um texto pouco extenso, com uma intriga simples, onde fantasia e realidade estão interligadas.

Nesta escolha, tivemos em conta o facto de este ser um conto contemporâneo, escrito por um autor amplamente considerado na literatura infantil portuguesa - António Torrado -, que possui, na sua vasta obra, textos que confirmam a importância fundamental da literatura infantil enquanto veículo de mensagens e valores a promover.

A personagem principal, a Gota com Sede, é antropomorfizada, sobretudo porque lhe é atribuída vida, sentimentos e personalidade (animismo). A acção é importante neste conto, sendo que esta certamente despertará o interesse e a atenção das crianças ao ouvirem a história.

O narrador termina a narrativa dando-nos a conhecer que já foi narratário desta história, reforçando-a como verosímil, já que teria obtido o testemunho directo de uma personagem fundamental no desenrolar dos eventos - o passarinho que lhe contou a história da Gota com Sede, dando, por conseguinte, “uma original forma de certificar a veracidade da narrativa” (Veloso, 2005: 117). “Pode-se afirmar, em síntese, que o nosso autor cria mundos imaginários que nos falam da vida real” (idem: 119). Efectivamente, o ciclo da água, aqui parcialmente retratado no percurso que a personagem principal apresenta e que será já, num 3º ano de escolaridade, familiar ao leitor deste texto, permite à criança fazer algumas previsões e estabelecer elos de ligação entre a realidade e o imaginário que lhe é aqui apresentado.

Por outro lado, utilizámos um dispositivo tecnológico ao serviço da leitura - o livro digital -, dando atenção a ferramentas e “linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos” (Reis, 2009: 5). Através nomeadamente da audição da história contada pelo autor, acreditamos que o formato digital de leitura se constitui como um forte meio de informação com suporte e linguagem específica, que pode ser explorado em contextos educativos e colocado ao serviço da compreensão leitora.

### **6.1.2.5.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades**

Com esta proposta, pretendíamos que os alunos efectuassem previsões, através do recurso a conhecimentos prévios e à análise/manuseamento de expressões previamente seleccionadas do texto, alargando as perspectivas de leitura a textos literários que exploram o universo do onírico e abrindo caminho a uma leitura mais eficaz e prazerosa.

Foi nossa pretensão propor uma discussão colectiva de partilha de expectativas, que, estimulando o raciocínio dedutivo, a exploração de eventos, conflitos e a sua solução, críamos poder alimentar o imaginário e estimular o conhecimento.

Através da promoção de actividades que envolvessem a estrutura e componentes do texto narrativo, admitíamos ser possível que os alunos obtivessem maior destreza na realização de previsões e antecipação de conteúdos.

Acreditámos ainda que as mesmas, nomeadamente na fase da pré-leitura, pudessem intensificar o prazer de descobrir o que poderia acontecer no texto que iria ser lido/ouvido.

Foi nosso objectivo também tornar a leitura num desafio, proporcionando aos alunos experiências de reformulação do enunciado ouvido, recontando-o.

Com a sequência de actividades apresentadas no documento Descrição de Actividades G5, e no respectivo Plano de Aula, do anexo D, pretende-se que os alunos aprofundem a compreensão intratextual, através do recurso a conhecimentos prévios no âmbito do texto narrativo e respectivos conceitos, ao nível do ciclo da água, dado ser esta temática abordada no texto, de técnicas de selecção e organização da informação (preenchimento de mapas de ideias, grelhas) e técnicas de reconto e do uso de estratégias, nomeadamente, colocar hipóteses, formular antecipações, confirmar ou reformular as expectativas/ hipóteses criadas, deduzir sequências e relações de causa-efeito, de modo a que o conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos por cada aluno para melhor aceder à compreensão.

### **6.1.2.5.2. Desenvolvimento das actividades**

Nesta sessão, e como forma de antecipação do assunto e de mobilização de conhecimentos prévios, começámos por apresentar uma imagem com o título do texto a abordar e, num esquema sol desenhado no quadro, através da técnica de “chuva de ideias”, a turma foi partilhando as suas suposições / expectativas e apontando, nos raios do sol, palavras do campo semântico dos vocábulos que constituíam o título e que a imagem/título anterior também sugeria, e que traduzimos, em síntese, na figura 16 (cf. anexo E). Este exercício foi amplamente participado pelos alunos. De seguida, usando o mesmo esquema, desenhado no quadro, distribuímos, pelos raios do sol, palavras retiradas do texto a tratar, propondo aos alunos, em trabalho de pares, que fizessem uma antevisão da história. Nesta tarefa, os diferentes grupos, apresentando as suas comparações e continuando a formular antecipações, conseguiram inferir sentidos, relacionando, por exemplo, a sede com o problema da personagem principal ou deduzindo uma sequência de acontecimentos com as personagens encontradas. Distribuíram, de seguida, as palavras apresentadas pelas diferentes partes que constituíam o esquema preditivo (de acordo com o doc. 3 G5, do anexo D), palavras essas que se relacionavam com as personagens, o espaço, o problema, momento culminante e resolução. Alguns alunos revelaram alguma dificuldade no decurso da tarefa de distribuição das palavras, principalmente no que dizia respeito ao momento culminante e à resolução. Os restantes espaços destinados a categorias da narrativa foram preenchidos, de uma maneira geral, de forma coincidente (personagens, espaço, problema). Apresentamos dois exemplos, nas figuras 17 e 18, do anexo E, coincidindo o segundo com o grupo constituído por um aluno de apoio educativo.

Já na segunda parte desta sessão, introduzimos a história, inicialmente, apenas através da audição da mesma, com acesso ao site educativo <http://www.historiadodia.pt>. Depois da audição do texto, os alunos estabeleceram uma comparação com o trabalho preditivo, feito anteriormente, e a própria história, levando a alguma discussão e reformulação das propostas apresentadas.

No terceiro momento, a professora dinamizadora começou por fazer uma leitura, em voz alta, da história, explorando-se, de seguida, através da interacção do grupo turma, o vocabulário desconhecido, recorrendo a diferentes estratégias de exploração de expressões desconhecidas, de modo a encontrar e explicitar os significados do texto.

Tendo como base de apoio o esquema predictivo elaborado e revisto anteriormente e ainda um conjunto de imagens sequenciais, os grupos foram convidados a escrever o reconto da história (de acordo com o enunciado no doc. 5 G5, do anexo D). Da análise dos trabalhos elaborados, concluímos que os alunos realizaram esta tarefa de forma positiva, revelando organização e coerência na estruturação das diferentes sequências da narrativa. Mostramos um exemplo desta elaboração escrita na figura 19, do anexo E.

### **6.1.1.5.3. Apreciação da experiência**

Nesta sessão, e de modo a estimular a construção, verificação, reformulação de antecipações e, ainda, elaborar uma produção escrita do texto lido, através do reconto, foram propostas diversas actividades e modos de organização do trabalho e concebidas diferentes estratégias/materiais, que sentimos ter provocado uma vasta participação/envolvimento dos alunos.

Para a apreciação das actividades desenvolvidas foram concebidas duas grelhas: uma de observação directa (*cf.* doc. 6 G5, do anexo D), que nos orientou na tomada de notas no momento da nossa intervenção e de que demos conta no ponto anterior, e outra para o registo de avaliação com indicadores de desempenho (*cf.* quadro 7, no anexo E).

No que diz respeito ao primeiro indicador deste quadro, verificamos que a totalidade dos alunos partilhou com a turma as suas antevisões sobre o assunto do texto, activando os seus conhecimentos prévios, antecipações sugeridas pela imagem título e pelo vocabulário seleccionado do texto, e tendo por base uma dinâmica de trabalho de grande grupo desenvolvida através da técnica “chuva de ideias”. Refira-se, a propósito, que alguns alunos apresentaram vários contributos que, em discussão colectiva, enriqueceram o

debate. Neste âmbito, também a posterior reflexão, tarefa ocorrida em trabalho de pares, ganhou com a partilha das ideias que, apresentadas posteriormente ao grupo turma, evoluíram no sentido de uma crescente construção, formulando hipóteses, deduzindo sequências, inferindo sentidos. Assim, relativamente ao segundo indicador, verificamos que a totalidade dos grupos compara positivamente as suas hipóteses com o vocabulário apresentado pela professora. Este primeiro procedimento de verificação das hipóteses formuladas encerra, em si, uma oportunidade de levantar novas questões, partilhar dúvidas, gerando novas antecipações, inferindo sentidos sobre o texto a ler, tal como aludimos no ponto anterior.

Dando continuidade aos procedimentos preditivos, fazemos agora alusão ao indicador “distribui palavras relacionadas com as categorias da narrativa”. Para ele, criámos alguns tópicos, atendendo aos elementos assinalados no Esquema preditivo (*cf.* quadro 7, no anexo E). Assim, na tarefa de seleccionar e distribuir, em esquema, as palavras relacionadas com as categorias da narrativa - personagens, espaço, problema, momento culminante e resolução - observa-se que a totalidade dos grupos fez a distribuição coincidente com o que era esperado (*cf.* doc 3A G5, no anexo D) nos segundo e terceiro tópicos. Também no primeiro (“personagens”), os grupos fizeram coincidir, com facilidade, as suas escolhas. Assinale-se, ainda, neste âmbito, que, tal como posteriormente viria a ser abordado na sessão, alguns grupos anotaram já, neste momento do trabalho, os constituintes espaciais segundo um afunilamento, de espaços de maior dimensão “deserto” e “mares” até espaços de detalhe “árvore” e “folha” (*cf.* figuras 17 e 18, no anexo E).

Ainda neste indicador, são os dois últimos tópicos (“momento culminante” ou clímax e “resolução” ou desenlace), tal como alguns alunos também referiram, que nos revelam valores “não observados” com 55% e 64%, respectivamente. Os valores positivos (observado) correspondem aos restantes cinco grupos (45%, para o tópico “momento culminante”) e quatro grupos (36%, para o da “resolução”).

É oportuno referir que nem todos os tópicos têm a mesma importância, nem tão pouco poderão ser observados isoladamente. Cabe ao professor,

enquanto mediador do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, exemplificar e acompanhar os alunos no uso dessas estratégias, desafiando-os intelectualmente a compreender cada vez melhor os textos. A sua prática conduzirá a uma progressiva autonomia de utilização para melhor aceder a níveis elevados de compreensão leitora. Efectivamente, esta sessão confina, em si, diferentes estratégias de abordagem do texto, estratégias anteriores ao momento da leitura, que consideramos promotoras de uma melhor orientação para a recepção e contribuindo, conseqüentemente, para a compreensão, como sendo: levantamento de hipóteses, elaboração de antecipações, predições; confirmação, reformulação das expectativas / hipóteses formuladas, caso seja necessário.

Assim, iniciando esta sessão de trabalho de compreensão leitora a partir da activação dos conhecimentos prévios dos alunos, registamos como crucial a sua participação activa nos diferentes momentos que se organizam como um todo e que, nestes procedimentos, valorizamos sobremaneira. É, pois, um dado da maior importância, o registo das observações que efectuámos relativamente à participação da totalidade dos alunos na “[a]ctivação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura”, conforme defende Català *et al.* (2001, *cit.* por Viana, 2010:15), ao nível inferencial da compreensão leitora.

Em continuidade com o que dissemos, trazemos, para uma análise conjunta, os dados que o indicador seguinte “compara as predições com o texto e reformula-as, se necessário” nos apresenta, no referido quadro 7, em que a totalidade dos grupos confrontou as suas predições com o texto lido. Esta análise comparada da narrativa com as predições anteriormente elaboradas levou a algumas reformulações por parte dos grupos. A posterior discussão colectiva gerou novas questões, numa partilha de opiniões/propostas, tradutoras de uma construção activa do significado do texto, e que destacamos como bastante enriquecedora. Em síntese, e segundo

Alina Galvão Spinillo (2010)<sup>12</sup>, “a verbalização das formas de raciocinar sobre o texto tem repercussões positivas (...) permite que o aluno tome seu pensamento como objecto de reflexão e análise (metacognição); (...) permite que o professor saiba o modo de pensar do aluno”.

No final desta sessão, foi proposta a actividade de reconto da história. De acordo com o quadro 6, e para o último indicador “elabora o reconto da história”, construímos também alguns tópicos, a saber: “identifica o assunto”; “identifica o tempo”; “identifica o espaço”; “identifica as personagens”; “identifica os momentos mais importantes da história”; “identifica o desenlace da história”. Assim, todos os grupos elaboraram o reconto, cumprindo positivamente os tópicos por nós assinalados. Durante esta actividade, foi notória a preocupação dos alunos em procurar palavras novas no dicionário e a interacção entre os elementos dos diferentes grupos acerca de aspectos relacionados com a textualização. É interessante observar a fórmula de abertura do texto “Era uma vez...”, presente em todos os trabalhos (tal como surge no texto original), permitindo introduzir a/s personagem/ns. Os acontecimentos narrados ocorrem em função de uma sequência lógica, temporal e, no final, encontramos um fechamento da narrativa (“Ele ficou muito grato pela ajuda da gota”, “E tudo ficou bem”).

#### **6.1.2.6. Descrição da sessão - Guião 6**

Definimos, como objectivo do nosso sexto guião, “suscitar o interesse pela leitura de uma história”.

---

<sup>12</sup> Cf. Prefácio da obra *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, da autoria de Viana et al. (2010).

## **6.1.2.6.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades**

### **6.1.2.6.1.1. A escolha do texto**

Na selecção dos textos, tal como já foi mencionado, foi nossa pretensão observar os pressupostos apresentados pelo novo PPEB, no que respeita, nomeadamente, à representatividade e qualidade, integridade, intertextualidade, progressão. Deste último, decorre o sentido de uma progressiva complexidade.

A escolha que efectuámos para o nossa sexta oportunidade de trabalho ao nível da compreensão leitora foi “Sirva-se, minha túnica”, retirado da obra *Contos da Terra do Dragão: contos tradicionais e populares da China* (2000), que conta com tradução, adaptação e selecção e de Wang Suoying e Ana Cristina Alves e ilustração de Alain Corbel. Nesta escolha, tivemos em consideração “para leitura na sala de aula (...) os elencos de textos e de autores estabelecidos no Plano Nacional de Leitura” (Reis, 2009: 19), uma vez que o livro em causa é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 3.º ano de escolaridade.

Por outro lado, foi nossa preocupação atender à autoria e restantes dados de identificação e origem, não fazendo supressões no texto. Esta opção tornou-se viável, dado tratar-se de um texto de reduzida dimensão, sendo, por conseguinte, possível facultar o contacto com o texto integral. Acreditámos que seria possível promover a descoberta de situações geradoras de sintonia e afectos entre o leitor e o texto, o conhecimento de esquemas narrativos diversificados, ajudando o aluno na compreensão de diferentes mecanismos usados na reconstrução de sentidos.

Esta opção teve ainda em conta a representação de novos contextos culturais, uma vez que o texto se integra em “uma recolha baseada nas lendas e contos tradicionais chineses” (Suoying e Alves, 2000: 7)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Texto de abertura da obra.

Neste âmbito, o leitor é convidado a apelar à sua compreensão crítica, a ajuizar actos e opiniões em diferentes contextos sociais, levando-o a emitir juízos de valor sobre a actuação das personagens, que, em última análise, poderão contribuir para a sua formação pessoal, social e ética.

#### **6.1.2.6.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades**

No propósito da progressão, a que fizemos alusão anteriormente, e acreditando que, ao longo desta nossa experiência de cinco sessões já realizadas (e plasmadas nas reflexões anteriores, onde assumimos terem sido superadas as nossas expectativas), conseguimos, de algum modo, colaborar no “lascar da pedra para que a estátua se revele”<sup>14</sup>, abrindo novas oportunidades de leitura, partimos para a concepção desta sexta sessão de trabalho. Construimos os documentos orientadores da planificação, Descrição de actividades e Plano de aula (cf. doc DA G6 e PA G6, no anexo D), atendendo aos conhecimentos prévios pressupostos, nomeadamente: ser capaz de participar na antecipação de conteúdos do texto, ter conhecimentos mínimos ao nível da cultura oriental/ chinesa e, igualmente, conhecer técnicas de selecção e organização da informação (preenchimento de mapas de ideias).

Com esta proposta, pretendíamos ilustrar o trabalho de interpretação e de compreensão de um pequeno conto, centrando-o sobre o vocabulário, a antecipação e descoberta de sentidos, com a finalidade última de aceder ao conhecimento mais específico de outras culturas / mentalidades, tradições, ou mesmo outras línguas, neste caso, a chinesa.

Pretendia-se mobilizar a compreensão inferencial, através da predição de resultados, lançamento de hipóteses de continuidade, dedução de traços de carácter e interpretação de linguagem figurativa.

---

<sup>14</sup> Ideia de metáfora de Zander *et al.*(2000) e por nós anteriormente referida (cf. citação no ponto 5).

### **6.1.2.6.2. Desenvolvimento das actividades**

Esta sessão revelou-se particularmente interessante, na medida em que conduziu os alunos para espaços e culturas orientais, bem diferentes daquelas com que contactam mais regularmente, com simbologias e ícones que podem parecer estranhos aos ocidentais.

Após a apresentação e análise dos aspectos paratextuais do livro que o conto a tratar durante esta sessão inclui, a professora estimulou uma pequena discussão em volta da capa e do título do livro “Contos da Terra do Dragão”, com a finalidade de levar os alunos a identificarem o espaço (China) e a descobrirem a importância do dragão na cultura chinesa, como símbolo de poder e sabedoria. Durante este momento de pré-leitura do texto, os alunos mostraram-se curiosos e bastante participativos relativamente ao tema, aos conceitos revelados na capa, que activaram o seu imaginário, levando-os a tecer comentários, a interpelar a professora e os próprios colegas sobre diferentes aspectos, como o vestuário ou a existência de dragões na China. Foi também abordado o conceito de conto de tradição oral, isto é, história que vai sendo contada de pais para filhos, como é o caso desta colectânea de contos chineses. De seguida, fizemos a exploração do título, projectado em caracteres chineses, e da personagem contida nele – *Afanti* - herói chinês (*cf.* doc. 1G6, no anexo D), de modo a estimular a partilha de conhecimentos sobre o tema e previsões sobre o assunto do texto. Valorizamos grandemente os momentos de debate, que se traduzem em oportunidades de discussão colaborativa com contributos variados /construção de hipóteses que se complementam. Posteriormente, procedemos à leitura do texto, de forma faseada, a partir da segmentação prévia, apelando em cada paragem num determinado momento crucial da história, às capacidades preditivas dos alunos sobre o que iria acontecer a seguir. Através desta leitura de questionamento metódico sobre o texto, os alunos tiveram oportunidade de formular antecipações a cada momento e, simultaneamente, obter confirmações, estabelecendo novas hipóteses, num movimento de ida e volta, numa relação dialógica entre o texto

e nós, os leitores. Pretendíamos que os alunos se sentissem à vontade para antecipar os sentidos do texto, e foi isso que sentimos em cada inferência partilhada.

Depois da distribuição do texto aos alunos, foi solicitado a alguns deles, embora todos quisessem participar, que fizessem uma leitura dramatizada do texto.

O momento seguinte serviu para, em trabalho de pares, explicitarem os sentidos do texto com exercícios de correspondência, de associação, de escolha múltipla, de verdadeiro/falso. De uma maneira geral, todos os grupos participaram activamente no trabalho de exploração de palavras / conceitos, de descoberta de sentidos, relendo, experimentando encontrar o significado por aproximação, de modo a responderem positivamente a este questionário. Ainda incluído na mesma proposta de trabalho, foi também desenvolvido um exercício de relação da frase “O hábito não faz o monge”, com o qual se pretendia que os alunos realçassem a hipocrisia do anfitrião, que respeitava mais uma túnica do que a pessoa que a envergava. Também de uma maneira geral, os alunos mostraram ter compreendido que não se deve julgar as pessoas pelo aspecto exterior, pois, tal como diria Antoine de Saint Exupery, “O essencial é invisível para os olhos”. Apresentamos um exemplo na figura 20 (cf. anexo E).

Neste último exercício, destacamos positivamente a apreciação crítica que os alunos partilharam, em termos de significado simbólico, através da formulação de juízos de valor. Expomos mais dois exemplos dos registos dos grupos, no anexo E - figuras 21 e 22.

No terceiro momento da sessão (pós-leitura) procedeu-se à distribuição da proposta de trabalho, a estratégia “pirâmide narrativa” e foi dada uma explicação sobre o seu funcionamento e preenchimento, de forma resumida. Pretendeu-se que, a partir do nome da personagem, os estudantes, recorrendo ao uso de adjectivos, fizessem, num primeiro momento, a sua descrição, alargando depois ao espaço e, procurando, de seguida, dar conta dos momentos mais importantes (problema, três acontecimentos e resolução do problema), envolvendo, desta feita, na escolha das palavras, a aplicação de

verbos. Em trabalho de pares, os alunos preencheram a pirâmide narrativa, realçando os momentos mais importantes da história. Embora alguns alunos tivessem revelado, inicialmente, alguma dificuldade no seu funcionamento, todos elaboraram as respostas e mostraram que compreenderam as ideias veiculadas pela narrativa e os seus vários momentos. Apresentamos exemplos de trabalho de dois grupos, nas figuras 23 e 24 (cf. anexo E).

### **6.1.2.6.3. Apreciação da experiência**

Apesar de termos seleccionado, para o nosso sexto guião, o texto de menor extensão de toda esta nossa experiência (99 palavras), considerámos que ele convidava a uma exploração bastante sistemática, a uma leitura nas “entrelinhas”, de modo a aprofundar a compreensão e os seus sentidos. Por isso, para que o texto pudesse ser compreendido, seria necessário que toda a sua informação bem como as suas relações de coesão fossem processadas, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, entendidos como indispensáveis. É nesta linha de pensamento que Viana (2010: 4) nos afirma que “[i]ntegrar os conteúdos e compreender os conceitos, as mensagens e as imagens contidas num texto exige conhecimentos e vivências prévias. (...) A antecipação de conteúdos (...) pode ser uma estratégia para rever e activar estes conhecimentos ou para conduzir os alunos à sua apropriação”.

Assim, pareceu-nos fundamental todo o trabalho de mediação de leitura que promovemos e que contou com uma acentuada adesão / participação do nosso grupo de alunos, fomentando-se uma interacção notória entre todos os intervenientes nas actividades (professor-alunos / alunos-alunos) e que, cremos, tornou a leitura mais motivadora, produtiva.

Numa observação pelos indicadores de desempenho do quadro 8, patente no anexo E, e de acordo com o que reflectimos até aqui, podemos observar que a totalidade dos alunos participou na contextualização espaço-temporal da obra, partilhou as suas previsões sobre o assunto do texto, sugeriu hipóteses de continuidade do conto e contribuiu para a explicitação dos sentidos do texto. Este último indicador tem subjacente uma organização de

trabalho de pares que se prolongou na pós-leitura. O desempenho dos grupos relativo a este momento encontra-se traduzido no indicador final do mesmo quadro 8 “sistematiza informação referente aos momentos mais importantes da narrativa” para o qual distinguimos alguns tópicos, no sentido de pormenorizar a realização de cada grupo. Assim, todos os grupos informam sobre o problema e descrevem os acontecimentos, de acordo com o pedido de selecção das palavras. Relativamente ao tópico final, a maioria dos grupos (sete, de onze) informa sobre a resolução do problema. Os restantes 36%, a que correspondem quatro grupos, tiveram alguma dificuldade em seleccionar as palavras que traduzissem o que era mais importante, de modo a poderem sistematizar a informação inerente à resolução do problema. Contudo, este facto não nos autoriza a dizer que os alunos não compreenderam ou não alcançaram uma interpretação do texto literário; todos eles, aliás, seleccionaram adequadamente as palavras para a descrição da personagem e do espaço (cf. doc 4 G6, no anexo D), identificaram o problema e mostraram que entenderam os vários momentos da narrativa.

Com a implementação desta sessão de trabalho de ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, cremos que foi possível trabalhar um texto literário desafiador da compreensão, constituindo-se como base para uma discussão colaborativa, num processo de “estabelecimento de inferências a partir das informações textuais e extra-textuais (conhecimento prévio do leitor)” Spinillo (2010)<sup>15</sup>, de (re)construções sucessivas, de formulação de juízos de valor, numa contínua interacção entre o texto e o leitor, concorrendo para a prossecução do objectivo deste nosso Guião nº 6 “suscitar o interesse pela leitura de uma história”.

---

<sup>15</sup> Cf. Prefácio da obra *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, da autoria de Viana et al. (2010); parêntesis da autora.

### **6.1.2.7. Descrição da sequência didáctica - Guião 7**

Como síntese de todo o nosso trabalho desenvolvido até aqui, ao nível da compreensão leitora, definimos como objectivo do nosso último guião “trabalhar a produção de um texto narrativo” (cf. doc DA Descrição de actividades G7, no anexo D).

#### **6.1.2.7.1. A concepção dos recursos/materiais e actividades**

##### **6.1.2.7.1.1. As escolhas efectuadas**

A planificação desta sequência envolveu duas sessões de trabalho que surgiram no seguimento de um conjunto de actividades didácticas já realizadas com o grupo de alunos do 3º ano de escolaridade, em torno da compreensão leitora de textos narrativos. A literatura sobre a matéria tem vindo a mostrar que o texto não nasce sem um processo que envolve toda a sua produção, sendo que nele descobrimos a ligação entre a escrita e a leitura, traduzida, por exemplo, no momento de revisão e reescrita em que o “escritor” tem de assumir o papel de leitor para avaliar e/ou reformular o que está a escrever. Neste sentido, pretendemos rentabilizar todo o trabalho anteriormente realizado ao nível da leitura, capitalizando-o, nesta sequência final, para a escrita.

No sentido de estimular a leitura e consequentemente a escrita, seleccionámos um conjunto de imagens, recolhidas em [http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd1\\_constituicao\\_corpus.pdf](http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd1_constituicao_corpus.pdf).

Na escolha, tivemos em linha de conta a centralidade que os elementos da natureza aí assumem, podendo criar-se por esta via uma aproximação à questão ambiental, a que as crianças parecem ser particularmente sensíveis. Por outro lado, partindo de um recurso ilustrativo simples, acreditamos que se possibilitaria a activação de suposições e inferências sobre o conteúdo, nomeadamente no que diz respeito à dedução de traços de carácter das personagens ou do contexto temporal e espacial.

É nossa intenção interligar leitura e escrita, num processo encetado pelos momentos traduzidos em cada ilustração, que constituem o pretexto para

cada leitor fazer a sua apreensão (a sua leitura) e participar na construção processual de uma narrativa colectiva, convertendo-se neste processo, simultaneamente, em leitor e escritor.

#### **6.1.2.7.1.2. Nota sobre a apresentação da sequência de actividades**

Com esta sequência didáctica apresentada no documento Descrição de actividades G7, no anexo D, pretende-se retratar a produção colaborativa de uma história escrita para a qual os grupos de alunos contribuem, nas diversas etapas da sua elaboração, de forma dialógica e de acordo com as diversas componentes e estrutura do texto narrativo, activando conhecimentos sobre este género de texto. Deste modo, proporcionou-se, aos alunos, “o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem (...) a realização de actividades reguladas por modelos” (Reis, 2009: 23).

Nesta proposta, os alunos puderam confrontar-se com a linguagem escrita, desta feita através da vertente da sua produção, constituindo-se esta num desafio de construção de um texto narrativo, género já trabalhado em acções anteriores de leitura, envolvendo a compreensão e expressão oral e também a escrita.

No sentido de se “tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (Barbeiro, 2007: 20), partimos da activação, selecção e organização do conteúdo a colocar, enquadradas na primeira componente do processo de escrita - a planificação. De acordo com o estabelecido pelos Novos Programas de Português, também aqui se atende aos restantes momentos contemplados no processo de escrita - textualização e revisão do texto -, no pressuposto de que as respectivas actividades se poderão relacionar de forma dinâmica, em função da concretização das tarefas e das necessidades dos alunos.

Com esta experiência autoral da escrita de uma história, cada grupo de alunos teve oportunidade de discutir e compreender melhor o texto construído,

num processo de interacção com os seus colegas leitores. O processo de construção culminou com a compilação do texto em livro digital.

Acreditamos que os alunos tomaram consciência de critérios de construção deste género textual, constituindo-se esta actividade de produção escrita, inclusivamente, num meio de promoção da compreensão da leitura. Partimos do pressuposto de que a actividade de construção escrita implica a leitura e, neste âmbito, convocou-se também o leitor, que teve oportunidade de antecipar as dificuldades de leitura que a sua composição textual poderá provocar, para um trabalho de avaliação dinâmica e participada. Em última análise, esta poderá constituir-se numa estratégia promotora de melhores leitores.

Elaborámos os Planos de aula, (cf. doc PA1 G7 e PA2 G7, no anexo D) correspondentes às duas sessões de trabalho, no sentido de melhor organizar as actividades. Partimos do pressuposto de que, nesta nossa derradeira intervenção em contexto de sala de aula, no âmbito do nosso projecto, iriam mobilizar-se conhecimentos prévios relacionados com o texto narrativo e conceitos associados (introdução, desenvolvimento e conclusão, personagens, espaço, tempo, acção). Pressupunha-se também que os alunos convocassem conhecimentos inerentes aos procedimentos da produção textual: espaço, margem, parágrafos, pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia e conectores discursivos e, ainda, conhecessem técnicas de selecção e organização da informação.

#### **6.1.2.7.2. Desenvolvimento das actividades**

O Guião sete, por razões relacionadas com o tempo necessário à sua consecução, tal como já referimos, foi subdividido em duas partes – 7A e 7B. O objectivo final desta sequência didáctica era a produção colaborativa de uma história escrita, activando, sistematizando e concretizando todos os conhecimentos adquiridos ao longo das sessões anteriores sobre as características do texto narrativo.

Na primeira parte, e como actividade de pré-leitura que, em simultâneo, anunciava o primeiro procedimento da escrita - a planificação -, começámos por apresentar uma imagem (cf. doc. 1 G7, no anexo D) a propósito da qual, através da técnica do *brainstorming*, os alunos foram sugerindo pistas sobre o seu conteúdo. Este exercício foi aplicado a todo o conjunto de imagens que constituíam a base da futura história que iriam criar. Esta actividade foi amplamente participada, até ser criada uma ideia, mais ou menos comum a todos, no que se referia às personagens, ao espaço e aos acontecimentos sugeridos por cada imagem, apresentadas, nesta fase, de forma desordenada. Seguiu-se um exercício de uma possível ordenação sequencial das imagens, com registo no quadro, acompanhado por expressões partilhadas relacionadas com as mesmas imagens.

A partir de um conjunto de questões orientadoras a propósito de cada imagem, foram-se construindo e registando os elementos constitutivos daquilo que iria ser uma narrativa partilhada: espaço, surgimento das diferentes personagens e a sua importância e papel na história, problema sugerido pelas imagens e resoluções possíveis. Como as imagens não ofereciam informação quanto ao contexto temporal, os alunos inferiram que seria Primavera, em virtude da presença das crias da mãe-pássaro no ninho.

Todas estas contribuições foram sendo registadas, no quadro, de acordo com a estrutura de um esquema narrativo (como base orientadora, mas não explicitado no início), como forma de planificação do trabalho de escrita em construção, e que traduzimos na figura 25, do anexo E. O papel destas interacções passa pela oportunidade que cada aluno tem de participar, formulando hipóteses e conclusões que lhe permitem entender que faz parte integrante de um processo dinâmico de construção.

No momento da síntese das ideias e da negociação do rumo da história, com a oportunidade de se apresentarem novas sugestões, surgiu o lavrador como nova personagem e com o papel de proteger os animais e a natureza e contribuir para o desenlace da história.

Antes e durante a sessão, tínhamos a percepção de que era necessário levar os alunos a perceber como se organiza o texto de acordo com as suas

intenções e que efeitos causavam. Os estudantes foram chamados a reflectir previamente com que objectivo iriam escrever, se o texto iria ser impresso, divulgado, ou seja, pretendeu-se garantir que “a acção seja guiada por uma intencionalidade, que atribua uma função ao texto do aluno e que dê sentido ao esforço de mobilização de competências e de integração de saberes exigido pelo processo de escrita” (Barbeiro *et al.* 2007: 48). O professor tem o papel de orientar os alunos a determinarem a sua intenção, na produção textual. Fruto desta mediação, observámos um entusiasmo contagiante e alguma ansiedade em rapidamente passarem todas aquelas ideias para o papel, no sentido de darem corpo à sua produção textual, definindo os detalhes, perspectivando outras possibilidades.

De seguida, surgiu a necessidade de uma organização em grupos de trabalho: novos registos foram anotados e, finalmente, foi atribuído um título à história: “A aventura na quinta”.

Após a formação dos grupos de trabalho, foi atribuída uma tarefa de elaboração escrita da primeira versão do texto (rascunhos) a cada grupo, desde a descrição do espaço e da caracterização das personagens, até à identificação e narração do problema e à solução do mesmo (*cf.* doc 3 G7, no anexo D). Desta forma, iniciou-se o trabalho de textualização, a partir das coordenadas da respectiva ficha e assente na informação anteriormente registada no quadro para cada grupo (estruturada através do esquema narrativo) e que representava um trabalho de todos, tendo, também, por base as imagens apresentadas inicialmente e, ainda, todas as aprendizagens realizadas nas sessões anteriores sobre os diferentes elementos da narrativa. Apresentamos, na figura 26, do anexo E, o exemplo de caracterização da personagem cão que o respectivo grupo registou em rascunho.

À medida que cada grupo terminava a sua parte nesta versão primeira da construção da história, foi-lhes pedido que preenchessem uma grelha de auto-avaliação, da qual apresentamos o cômputo de registo de diferentes grupos na figura 27, do anexo E. Com este instrumento, pretendia-se, essencialmente, que os alunos verificassem os seus trabalhos, observando o que foi conseguido e analisando eventuais lacunas, como o uso de vocabulário

adequado, as características psicológicas das personagens, o uso correcto dos tempos verbais e a correcção ortográfica, o enriquecimento do discurso com recursos expressivos, entre outros.

A segunda parte deste Guião, que decorreu numa nova sessão (7B), iniciou-se com a tarefa de revisão dos trabalhos já elaborados. Esta actividade consistiu, inicialmente, em fazer um ponto de situação sobre o trabalho já elaborado, de acordo com os registos da auto-avaliação dos grupos e a apreciação da professora, tendo por base a ficha de apreciação do professor (*cf.* doc 4A G7, no anexo D). De seguida, após trocarem de textos com um outro grupo que ficou responsável pela sua leitura e análise, preencheram a “grelha de revisão intergrupos”, assinalada no exemplo da figura 28, do anexo E, onde o grupo revisor apontou os aspectos que considerou mais e menos positivos, sugeriu alterações e anotou erros ortográficos a corrigir.

Ao percurso que as três últimas figuras citadas expõem, acrescentamos o exemplo da figura 29, do anexo E, correspondente à reescrita do texto. No seu conjunto, estas figuras traduzem a construção compositiva, num primeiro momento, de um dos grupos, a que faremos de seguida uma breve alusão.

Após a elaboração do rascunho do texto (*cf.* figura 26, no anexo E), o grupo deu conta, preenchendo a ficha de auto-avaliação, de que, nesta primeira apreciação, não apresentava dificuldades, através do registo positivo em todas as questões (*cf.* figura 27, no anexo E). Efectivamente, foi o grupo revisor que, posteriormente, apresentou os seus contributos, elencando em todas as colunas da grelha (*cf.* figura 28, no anexo E) as conclusões a que chegaram. Apesar de ter ficado esclarecido que as sugestões do grupo revisor poderiam ser ou não aceites pelo grupo autor, este grupo acatou as sugestões oferecidas, aperfeiçoando a sua reescrita do texto (*cf.* figuras 26 e 29, no anexo E).

Estes procedimentos revelaram, na generalidade, ser um grande contributo para o trabalho de revisão desenvolvido até aqui. Destacamos o papel dos grupos revisores, que, através de uma visão mais distanciada, apresentaram a sua análise, em geral, bem acolhida pelo grupo autor, tendo sido dado o primeiro impulso para todo o trabalho sistemático da revisão.

Após a fase de aperfeiçoamento, passou-se ao processamento dos textos em Word, efectuado pelo respectivo grupo, e à ordenação dos “blocos” de texto (*cf.* doc 8 G7, no anexo D). Esta actividade foi amplamente debatida e negociada, atendendo à sequencialidade dos acontecimentos incluídos nas diferentes partes. Durante a tarefa de reescrita em suporte informático, os grupos foram-se apercebendo de outras falhas não detectadas anteriormente, como, por exemplo, repetições (de expressões ou ideias), falta de pontuação e acentuação e também erros de ortografia.

Finalmente, através da adopção de uma estratégia de revisão colaborativa, procedemos à verificação e aperfeiçoamento do texto já como um todo, num trabalho de idas e vindas pelo texto, com exercícios de deslocamento de parágrafos na totalidade ou em parte, substituição de vocábulos para evitar repetições ou para maior adequação ao sentido do texto, revisão da pontuação, selecção de conectores frásicos, entre outros.

Nos procedimentos de revisão, é desejável, que se dê enfoque a um ou dois aspectos, em cada sessão de trabalho, não se tratando tudo de uma só vez. Contudo, por limitação de tempo, preparámos um trabalho de sugestões de aperfeiçoamento (*cf.* doc 8A G7, no anexo D), a que atendemos, nalguns aspectos, designadamente no aperfeiçoamento da versão definitiva, para uma orientação mais precisa do professor na discussão e negociação das escolhas dos diferentes contributos surgidos.

Toda esta acção colaborativa de aperfeiçoamento do texto proporcionou momentos de grande enriquecimento, envolvendo entusiasticamente todos os elementos do grande grupo, onde se inclui o professor.

Já nas tarefas finais da sessão, tivemos oportunidade, por um lado, de fazer corresponder, em partilha oral, as diferentes partes do conto produzido com a estrutura e componentes do texto narrativo, recorrendo ao esquema orientador da estrutura narrativa usado na nossa primeira sessão de trabalho (*cf.* doc 7G7, no anexo D). Os alunos espontaneamente os identificaram, designadamente o problema e a sua resolução. Por outro lado, e numa lógica de sistematização, foram colocadas à discussão algumas questões orientadoras, acerca dos procedimentos inerentes à produção textual. Desta

reflexão, emergiram diferentes contributos, a partir dos quais fomos registando e sintetizando, no quadro, as nossas conclusões, que passamos a transcrever:

***O que podemos concluir sobre o processo de escrita de um texto narrativo?***

- 1. Conhecer o Esquema da Estrutura Narrativa ajuda-nos a organizar a informação (em parágrafos, por exemplo).***
- 2. Se fizermos a descrição do espaço e do tempo com alguns pormenores mais concretos, tal ajuda a que a história pareça mais real.***
- 3. É importante usar adjectivos e comparações para conseguimos uma caracterização mais adequada.***
- 4. Se separarmos a informação, percebemos melhor a sequência dos acontecimentos.***
- 5. É importante organizar as ideias para:***
  - fazer o deslocamento de algumas partes;*
  - escolher palavras e expressões para ligar algumas frases;*
  - seleccionar vocabulário diferente (substituir, por exemplo, nomes por pronomes) para não repetir sempre as mesmas palavras;*
  - adaptar o vocabulário ao tipo de texto e ao seu tema;*
  - utilizar melhor os sinais de pontuação.*

Após todo este trabalho, foi tempo de cuidar da apresentação final (cf. doc 14G7, no anexo D): das ilustrações elaboradas anteriormente, após negociação em grupo, bem como da colocação do nosso conto na internet como e.book. Este consta no endereço <http://www.myebook.com/index.php?option=ebook&id=41670>, sob a seguinte inscrição: “*A Aventura na Quinta, Livro escrito e ilustrado pelos Alunos da Turma B do 3º Ano de Escolaridade, da Escola Básica de Ribeiro de Sousa, Agrupamento Escolas Irene Lisboa, do concelho do Porto (Portugal). Author: escritoresribeirinhos*”.

Convém realçar que o resultado final desta produção autoral foi fruto de muito trabalho dos nossos alunos, que se envolveram numa dinâmica de partilha total, na definição de objectivos comuns e numa construção conjunta.

Embora o final do ano lectivo estivesse já a impor-se, ainda tivemos oportunidade, em momentos posteriores às sessões de trabalho, de divulgar o Livro virtual junto dos alunos do 4º ano da escola e dos pais dos nossos alunos, para o que pudemos contar com a colaboração de uma mãe.

O Livro virtual “A aventura na quinta” foi posteriormente oferecido à Biblioteca da Escola para catalogação.

### 6.1.2.7.3. Apreciação da experiência

Na recta final do nosso projecto de intervenção, os alunos tiveram a oportunidade de ver concretizada, através da produção autoral de um texto narrativo, a divulgação da sua escrita em livro digital. No âmbito desta sequência didáctica, na qual se promoveu a imbricação entre leitura e escrita, perspectivando-se, simultaneamente, no seu final, uma intencionalidade, esta experiência tornou-se desafiadora e entusiasmante até ao derradeiro momento dos nossos trabalhos.

O trabalho desenvolvido na turma permitiu uma interacção dinâmica e amplamente participada. Com a proposta inicial de exploração das imagens, todos os alunos quiseram dar respostas a um conjunto de questões orientadoras, dando conta da situação retratada: quem poderia protagonizá-la, em que contexto ocorreria, entre outros. Esta reflexão, conduzida em colectivo pela professora, constituiu uma importante etapa da actividade de planificação do texto, durante a qual se promoveu o imaginário, se formularam hipóteses e se antecipou o texto a produzir.

Nesta perspectiva, de acordo tudo que ficou já referido e atendendo aos indicadores de desempenho anotados nos quadros 9 e 10, do anexo E, fazemos uma avaliação que consideramos positiva e que passamos a apreciar.

Assim, relativamente à sessão 7A, que traduzimos no quadro 9, a totalidade dos alunos partilhou “as suas opiniões sobre imagens ilustrativas de uma história”, sugeriu “vocábulos correspondentes às categorias da narrativa” e “hipóteses de sequencialidade de acontecimentos”.

No que diz respeito ao último indicador do quadro 9, correspondente à sessão 7A, (cf. anexo E), “redige a sua parte do texto” e ao primeiro do quadro 10 (sessão 7B) “reescreve o texto”, a larga maioria (87%) dos grupos redigiu e reescreveu a sua parte do texto.

Tal como referimos anteriormente, após a escrita dos rascunhos e da auto-avaliação dos grupos, foi feito um ponto de situação, com base nos registos sintetizados na ficha de apreciação do professor sobre a auto-avaliação dos grupos (cf. doc 12 G7, no anexo D), que serviu de apontamento geral sobre as componentes da planificação e da textualização. A partir dele,

os alunos tomaram consciência de que existe todo um processo de preparação da escrita que antecede o produto final. Efectivamente, todos os grupos desempenharam a actividade proposta. No entanto, o grupo responsável pela narração da solução/desenlace utilizou apenas duas palavras-chave (“salvar” e “comida”), das quatro registadas no quadro (*cf.* figura 25, no anexo E), na sequência das contribuições da turma, não conseguindo traduzir a solução acordada pelo grande grupo. Efectivamente, partindo das ideias genéricas, este grupo, no momento da textualização, procurou organizar a informação, tomando decisões com outras possibilidades de planificar o que ainda faltava. Verificou-se que este grupo começou por relatar, detalhadamente, os diferentes acontecimentos respeitantes às tarefas do grupo anterior, desvirtuando, assim, a solução da história anteriormente encontrada pela turma, tal como pode ser observado no doc 8 G7 (versão em Word, que contempla os textos de todos os grupos), no bloco de texto correspondente aos três últimos parágrafos. Neste âmbito, optámos por não colocar o grupo isoladamente a trabalhar a reescrita de um desenlace que cumprisse as orientações da categoria e relatasse o final da história consonante com a construção prévia, aquando do procedimento de planificação. Esta decisão teve em linha de conta os nossos constrangimentos de falta de tempo na intervenção. Nesta tarefa participou, posteriormente, toda a turma em trabalho de revisão colaborativa e aperfeiçoamento final do texto, tal como já referimos. De modo a que fosse possível aproveitar ao máximo os diferentes contributos dos grupos, alguns acontecimentos/ideias narrados, nomeadamente, por este grupo, foram posteriormente negociados e aproveitados por deslocamento (*cf.* anexo D, doc 13 G7 - texto que contém as grandes unidades de sentido, fruto do trabalho de organização da informação a nível global).

Relativamente aos restantes tópicos do quadro 10, do anexo E, da sessão 7B, envolvendo competências de composição do texto a nível mais específico, verificamos que a totalidade dos alunos contribuiu para a delimitação de parágrafos, para o enriquecimento dos períodos e sugeriu ligações entre períodos e, ainda que 91% dos alunos sugeriram ligações entre parágrafos. Efectivamente, a revisão do texto num processo negociado, em

interacção, promove a participação do grande grupo no seu enriquecimento, inclusivamente daqueles que revelam dificuldades de aprendizagem. Este tipo de situação foi observada, por exemplo, na identificação de frases do tipo exclamativo, sugerindo a substituição do ponto final por ponto de exclamação ou na alusão à supressão de parágrafo por se tratar sempre da descrição da personagem, factos que registamos com agrado. Neste sentido, no trabalho cooperativo, os alunos “podem levantar hipóteses, discutir e fazer opções. Criam novas ideias, continuando a construir a compreensão do que querem dizer/escrever, e correm riscos com mais à-vontade” Niza *et al.* (2011: 35). Estes mesmos autores defendem ainda que os alunos “[p]odem tornar-se melhores escritores, porque, ao trabalhar em colaboração, estão a processar activamente o conteúdo de cada esboço partilhado, na sua busca pela clareza da significação. Aprendem uns com os outros. A cultura de cada um potencializa os conteúdos e o discurso escrito” (idem, *ibidem*).

Já no trabalho de síntese, é de realçar a participação da totalidade dos alunos, assinalada através do desempenho dos três últimos indicadores, a saber: “sugere conclusões sobre o trabalho realizado de aperfeiçoamento”; “contribui para a verificação da inclusão no texto da estrutura narrativa”; “contribui para a organização da apresentação final do texto”.

Acresce ainda referir que, tal como focámos e demos conta anteriormente, a turma registou algumas conclusões que considerou significativas, no pressuposto de que, no trabalho colectivo de aperfeiçoamento do texto, “os alunos devem ser implicados numa reflexão sobre o trabalho realizado e no registo dos saberes (re)construídos. Mais do que entender esta actividade como pretexto para fazer sistematizações exaustivas de conteúdos, é fundamental que o professor apoie os alunos na formulação de conclusões decorrentes das discussões em que participaram. Trata-se de um importante momento de conceptualização dos saberes que progressivamente se vão desenvolvendo” <sup>16</sup> (Niza *et al.* 2011: 46).

Creemos que, apesar de todos os constrangimentos decorrentes do escasso tempo disponível para o nosso projecto de intervenção, nesta última

---

<sup>16</sup> Parêntesis dos autores.

acção autoral de escrita de uma história, os alunos, em interacção com os seus colegas, num papel duplo de escritores e leitores, tiveram a possibilidade de tomar consciência dos critérios de construção deste género textual, num trabalho de síntese de toda a nossa experiência de manipulação de dados textuais ao nível da escrita e de estratégias de leitura, no pressuposto da promoção da competência leitora.

## 6.2. Metodologia da investigação

*O papel do professor como investigador deve estar relacionado com o papel do professor como professor.*  
Isabel Alarcão<sup>17</sup>

Iniciamos este ponto do nosso estudo, destacando a função que hoje se reclama para o professor, enquadrada numa perspectiva de análise participante, de observação do seu papel como professor, de formação em situação de trabalho, de aprendizagem experiencial, de investigação da sua acção, em suma, de investigação-acção. O professor, sendo um ser interactivo, goza da capacidade de utilizar a reflexão enquanto instrumento básico da sua actuação docente.

No seu livro intitulado *“La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa”*, Latorre (2007) destaca a sala de aula como espaço de reflexão e investigação. Sustenta que o processo tem início com pequenos ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, efectuando-se uma análise crítica das situações e tendo em vista problemas de maior escala que poderão contemplar progressivas mudanças que abrangem as pessoas. Entende, por isso, que é um processo político (cf. Latorre, 2007: 25). Perspectiva a investigação-acção como uma ferramenta do desenvolvimento profissional docente, afirmando que "La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos" (idem: 27).

---

<sup>17</sup> Alarcão, Isabel (2001: 18).

Por seu lado, o investigador da Universidade de Sevilha, Carlos Marcelo García adianta o conceito de desenvolvimento profissional docente como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, passando a ser considerado, como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (García, 2009: 7). Entende ainda o autor que o desenvolvimento profissional docente é “um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais” (idem, ibidem).

Este paradigma acerca do “Pensamento do Professor” no âmbito da investigação educativa pretende inscrever as percepções do professor na realidade da sua prática educativa, permitindo a ligação entre pensamento e acção, implicados no desenvolvimento do seu exercício de ensinar.

De igual modo, no nosso país, o papel da investigação no exercício da profissão docente tem sido amplamente defendido. Na revalorização da articulação entre a formação e o exercício do trabalho (prática pedagógica), António Nóvoa (2004: 6) refere: “Há uma parte de *cientista* no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação”, sustentando, por conseguinte, que

*“é preciso que os professores sejam capazes de reflectir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão”* (Nóvoa, 1999: 10).

O autor destaca o papel do professor, na actualidade, considerando-o “essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (idem, ibidem), defendendo ainda que é necessário “contribuir para que os professores abandonem uma atitude defensiva e “tomem a palavra”<sup>18</sup> na construção do futuro da escola e da sua profissão” (idem, ibidem).

---

<sup>18</sup> Aspas do autor.

O professor apresenta-se, por conseguinte, como um ser aberto à mudança ao longo do seu percurso de aprendizagem, à medida que vai crescendo profissionalmente. Acreditamos que, confrontado com a sua prática docente, nas suas interacções interpessoais (com os alunos, com os colegas de profissão), o professor aprende cada vez mais; estará a “crescer” profissionalmente.

Assim, admitimos que a mudança das suas concepções, das suas convicções se reflectirá no progresso da sua profissionalidade. A actual concepção de currículo e de gestão curricular acolhe a ideia de que o professor não deverá ser um simples executor de currículos previamente determinados, mas sim um decisor em situação real, gerindo e interpretando criticamente as orientações centrais, de modo a co-construir o currículo em partilha com os restantes docentes e com os seus alunos, no acato, como é óbvio, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais.

A este propósito, Maria do Céu Roldão afirma:

*“pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000: 17).*

Para Celina Tenreiro Vieira (2010: 71) “o pensamento reflexivo vai além da reflexão episódica; ao invés incorpora-se no tempo de trabalho, mantendo o professor uma postura reflexiva permanente de análise do seu papel como professor, das suas práticas, assunções e expectativas subjacentes às acções...”

Este pressuposto torna-se, para nós, pertinente, na tentativa de reflectirmos sobre a nossa prática pedagógica, de modo a contribuir para um mais aprofundado conhecimento sobre a educação. Em simultâneo, esta atitude e actividade de pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento profissional do docente e para o desenvolvimento institucional das escolas em que este se insere; escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas.

Com estes sentidos tornou-se pertinente orientar o nosso estudo numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, na vertente de investigação–acção, de acordo com as orientações acima

explanadas. A dimensão do desenvolvimento profissional constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão (Schon, 1992). Tornou-se necessário construir um ambiente que favorecesse esse desenvolvimento de profissional reflexivo. Esse ambiente foi criado na turma B do 3º ano da Escola Básica Ribeiro de Sousa.

Tomada esta decisão de intervirmos a nível da competência leitora e nas práticas de leitura, em textos narrativos, junto de um grupo de alunos do 3º ano de escolaridade, conhecendo de forma aprofundada o seu desempenho nesta dimensão da leitura, a evolução do respectivo desenvolvimento por acção da nossa intervenção e evidenciando o seu “como” e o seu “porquê”, este estudo assume-se como uma investigação predominantemente qualitativa. Assim, debruça-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico relativamente à problemática com que nos aproximamos.

Encarado nesta perspectiva, podemos também dizer que estamos na presença de um estudo de caso. O estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (Merriam, 1988: 9). Constatamos nesta definição que o que especifica o estudo de caso é o facto de este incidir numa unidade que se pretende compreender de forma holística.

### **6.2.1. Recolha dos dados**

Na nossa investigação, começamos por definir os objectivos que pretendíamos atingir, construimos um contexto teórico de significação – os contributos teóricos que as investigações aportam são, com certeza, uma mais-valia que nos permitem compreender e interpretar com maior rigor a realidade envolvente.

Recolhemos dados através de observação directa, através de um inquérito por questionário dirigido aos professores e outro aos alunos e realizámos ainda três entrevistas.

Na nossa investigação, utilizamos as metodologias próprias da recolha, análise e tratamento da informação. Falar em análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe a partir da recolha de dados (Bogdan; Biklen, 1994: 19). Como afirmam os diferentes autores que revisitamos (Bogdan e Biklen 1994, Zabalza 1994, Gil Flores 1994, entre outros), a análise de dados pressupõe diversas actividades, como organizar e subdividir os dados, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é relevante e o que se vai dizer aos outros. Mas analisar é mais do que isso. Comparar, confrontar, estabelecer relações e especular são igualmente actividades presentes no processo de análise.

Assim, na nossa investigação, adoptámos um processo misto para efectuarmos as nossas análises e interpretações, “que mistura o indutivo e o dedutivo, o intuitivo e o racional” (Zabalza, 1994: 24).

Para atingir alguns dos objectivos específicos do estudo, foram usadas ainda complementarmente, abordagens quantitativas para a recolha e análise de dados específicos, designadamente no tratamento do inquérito por questionário. Tal como refere Gil Flores (1994: 42), a “aproximação entre técnicas quantitativas e qualitativas pode fazer-se, ou pela introdução da quantificação numérica nas análises qualitativas, ou pela complementaridade de ambas, na medida em que produzem distinto tipo de informação”.

#### **6.2.1.1. Observação directa**

No âmbito do nosso projecto de intervenção, tal como já aludimos, foram realizadas actividades em contexto de sala de aula, de acordo com a explicitação do nosso projecto de intervenção a que fizemos menção no ponto 6.1., onde demos conta da função por nós desempenhada enquanto observadora participante e construtora dos materiais/instrumentos. Importa referir a necessidade por nós sentida em nos apoiarmos em instrumentos que reflectissem a dinâmica de trabalho, como linha orientadora de identificação de aspectos pertinentes e relevantes ao nível das próprias palavras dos alunos, da sua conduta observável, no decurso dos trabalhos, ou seja, que assinalassem

o processo. Pretendendo incidir sobre as reacções dos nossos alunos face às estratégias de leitura propostas, tornou-se pertinente a tomada de notas de campo, a partir de um esboço que concebemos para nos orientar.

Assim, a recolha de dados, neste estudo, foi feita pela investigadora, sempre que nos foi possível, durante as várias sessões de trabalho, com base nos documentos concebidos para cada um dos Guiões, designados “Observação directa” (cf. no anexo D: Doc 7G1; Doc 7G2; Doc 5G3; Doc 6G4; Doc 6G5; Doc 5G6; Doc 9G7). A actuação da investigadora na sala de aula baseou-se essencialmente na observação dos alunos em contexto de trabalho e no registo de notas de campo das atitudes e reacções por eles manifestadas durante a realização das diferentes tarefas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 152), “as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”.

É dessa reflexão que demos conta, e fazemos alusão no ponto 6.3.1. - A observação directa - deste trabalho.

### **6.2.1.2. Inquérito por questionário**

Conforme já explicámos, construímos dois inquéritos: um dirigido a professores do 1º Ciclo e um outro direccionado para os alunos do nosso contexto de intervenção.

O primeiro inquérito permitiu uma diagnose da situação relativamente às representações e práticas dos professores no que respeita à prática pedagógica da leitura. Foi divulgado em suporte digital<sup>19</sup> através da internet. Esta estratégia de divulgação e recolha *on line* dos dados combina a rapidez de recolha e possibilidade de obter informação detalhada, assegurando o anonimato dos diversos intervenientes. Para testar o inquérito, fizemos um pré-

---

<sup>19</sup> Disponível em <https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dEZHWGF2NWF0dC1XQ3pKNO52bHVG V3c6MA>.

teste aplicado a dois docentes que se encontravam a leccionar no 1º CEB, num estabelecimento de ensino público.

Da sua concepção e dos dados recolhidos, demos já conta no capítulo 3 e apresentámos os dados em anexo.

O inquérito dirigido aos alunos participantes na experiência de intervenção, disponibilizado no final da nossa intervenção, teve como finalidade recolher dados e apurar as respectivas opiniões destes actores, porquanto consideramos pertinente o parecer dos alunos sobre o trabalho que, conjuntamente, desenvolvemos.

Para este efeito, construímos um inquérito com três dimensões de análise - gostar, perceber e compreender - totalizando 21 perguntas fechadas. As questões colocadas relacionam-se com as estratégias de compreensão leitora trabalhadas durante as sessões de intervenção. Mais adiante, no ponto 6.3.1 e seus subpontos, apresentaremos a análise dos dados deste inquérito.

O inquérito foi preenchido pelos alunos na nossa presença, após uma breve explicação do que se pretendia, explicitando, de forma detalhada, todo o trabalho que desenvolvemos conjuntamente, sessão a sessão, estratégia a estratégia, na sua ligação com o respectivo texto e clarificando, ainda, algumas dúvidas que foram surgindo. Não podemos deixar de registar o facto dos alunos se sentirem constrangidos quando confrontados com a situação de terem de seleccionar a sessão que menos gostaram. “Gostamos de todas” disseram em tom crítico e relutante. Foi necessário persistir e pedir-lhes que pensassem melhor, pois de certeza que encontrariam algum aspecto menos positivo numa das sessões, argumentando-lhes, ainda, que todos os seus contributos iriam enriquecer o nosso estudo.

### **6.2.1.3. Entrevistas**

As três entrevistas que realizámos foram dirigidas aos seguintes actores do contexto de intervenção: a professora titular da turma como elemento interveniente no processo de implementação do projecto, tendo, por isso, uma visão panorâmica da experiência; a professora bibliotecária da escola, que

participou, em parte, nesta experiência e a professora coordenadora de Departamento de Línguas. De salientar que esta última, enquanto docente do grupo de Português do 3º CEB e responsável pela gestão e articulação curricular num Agrupamento de Escolas da rede pública, encontrava-se à data em formação no âmbito do novo programa e detinha já experiência como formadora na área da didáctica da Língua Portuguesa, (entre outros), tendo uma visão longitudinal do currículo, desde a Educação Pré-Escolar, passando pelos três ciclos de ensino básico. Refira-se, ainda, a este preceito que, com a escolha destes três elementos, foi nossa pretensão garantir a representatividade dos três níveis do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), numa perspectiva de verticalidade.

As entrevistas realizadas foram estruturadas tendo em conta os objectivos definidos no respectivo guião de entrevista (*cf.* anexo H).

Acautelamos alguns procedimentos prévios à entrevista, desde a apresentação do projecto e seus objectivos, a apresentação, em suporte de papel, de todos os guiões / sequências didácticas e respectivas estratégias concebidos, organizados e separados por sessão de trabalho, clarificando conceitos, nomeadamente os de Guião<sup>20</sup> e Estratégia<sup>21</sup>. Tivemos o cuidado de apresentar também a planificação e o respectivo plano de aula, explicando alguns propósitos inerentes, nomeadamente, o pressuposto de exploração da compreensão leitora em actividades que contemplem os momentos “antes, durante e depois” do texto e, ainda, a orientação pelos pressupostos do novo Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009, e conceitos-chave associados.

As três entrevistas tinham uma organização idêntica com base nas mesmas questões orientadoras, todavia, sofreram alguns reajustamentos inerentes à realidade de cada um dos actores, conforme se poderá constatar, mais adiante, aquando do tratamento e análise dos dados.

---

<sup>20</sup> Conjunto organizado de actividades e materiais associados à exploração de um texto que envolvem determinados recursos e formas sociais de trabalho, abrangendo toda uma sequência didáctica.

<sup>21</sup> Procedimento ou actividade proposta para representação do conhecimento, no sentido de apoiar o processo de compreensão da leitura, nomeadamente através de esquemas mentais, mapas de ideias, quadros-síntese, diagramas.

## **6.3. Análise dos dados**

Na presença dos dados que recolhemos, procedemos então ao seu tratamento e análise.

### **6.3.1. A observação directa**

Por tudo o que foi por nós referenciado até aqui sobre este assunto, devemos considerar o que se diz a propósito no ponto “6.1. Projecto de intervenção” e seus subpontos, designadamente no que respeita ao “desenvolvimento das actividades” e “apreciação da experiência”, que tivemos em conta para cada uma das sessões implementadas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), devemos considerar descrições de situação, detalhes de conversação, relatos de acontecimentos. Por isso, usámos a descrição de diálogos, procurando fazê-lo utilizando palavras, depoimentos, observações entre alunos ou entre estes e a pesquisadora, atitudes/acções desta, entre outros, o que consideramos pertinente para melhor darmos conta do percurso, de todo o processo.

### **6.3.2. O inquérito aos alunos**

Como já referimos, organizámos este inquérito<sup>22</sup> tendo em conta três dimensões: gostar, perceber e compreender. Assim, pretendíamos avaliar o grau de motivação dos alunos, a adequação à faixa etária e a clareza do discurso, das instruções (em prol da compreensão do texto).

Solicitamos aos alunos que, para responderem, se posicionassem numa escala com os seguintes itens de concordância: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- não concordo; 4- não concordo nada.

De seguida, e tendo em conta esta escala, pedimos que manifestassem a sua opinião nas três dimensões, relativamente às seguintes actividades / estratégias:

---

<sup>22</sup> Cf. anexo E - Guião do Inquérito por Questionário aos alunos.

1. Mapa de verificação e auto-avaliação de conhecimentos sobre o texto narrativo;
2. Esquema da estrutura narrativa;
3. Verificação da compreensão leitora;
4. Questionário de compreensão das duas versões da história;
5. Diagrama de leitura comparada;
6. Quadro de caracterização de personagens;
7. Características da personagem com prova real;
8. Proposta de escrita;
9. Antes e depois (personagem e espaço);
10. Exercício escrito síntese: caracterização da personagem;
11. Esquema sol;
12. Esquema preditivo;
13. Reconto;
14. Exercício de explicitação do sentido das expressões do texto;
15. Pirâmide narrativa;
16. Esquema narrativo;
17. Ficha auto-avaliação por grupo;
18. Grelha de revisão intergrupos;
19. Esquema da estrutura narrativa.

Também perguntámos aos alunos, considerando ainda as dimensões referidas, qual tinha sido a actividade que mais (ou menos) gostaram, a actividade mais fácil (ou difícil) de perceber e, ainda, a actividade que mais (ou menos) ajudou a compreender o texto.

Finalmente, quisemos saber a opinião dos alunos relativamente ao conjunto das sessões que trabalhámos.

### **6.3.2.1. A opinião dos alunos relativamente ao gostar, perceber e compreender**

A análise<sup>23</sup> aos dados permite constatar que os alunos se posicionaram de forma bastante significativa no “concordo plenamente”, quer se trate de gostar da actividade, quer se trate de perceber a actividade ou ainda de a compreender. De registar que nenhum aluno se situa no “não concordo” ou no “não concordo nada”.

A actividade “Questionário de compreensão das duas versões da história” foi a que mereceu menor expressividade na concordância plena e na dimensão “gostar”. Talvez isto se explique pelo facto desta actividade se aproximar demasiado das actividades de questionamento a que os alunos já estão habituados, contrariamente às restantes, que saem das rotinas estabelecidas.

Parece-nos que podemos afirmar que as estratégias que desenvolvemos junto dos alunos foram motivadoras, não causaram dificuldade de entendimento e facilitaram processos de compreensão.

A tabela 1 (*cf.* anexo G) dá-nos uma visão global da distribuição dos dados, no que às avaliações dos alunos relativamente às estratégias diz respeito.

### **6.3.2.2. A opinião dos alunos relativamente às actividades das sessões**

Perguntámos ainda, a cada aluno, e em cada dimensão considerada, qual foi, respectivamente, a actividade que “mais ou menos gostou”, a actividade “mais fácil ou mais difícil de perceber” e a actividade que “mais ou menos ajudou a compreender o texto”.

A distribuição dos dados permite verificar que:

- A sessão nº 8 (7B) foi aquela que os alunos mais gostaram (8 alunos);

---

<sup>23</sup> Cf. anexo F - Apresentação de dados do Inquérito por Questionário aos alunos.

- A sessão nº 8 (7B) foi também aquela que mais ajudou os alunos a compreender o texto (7 alunos), seguida de perto pela sessão nº 1 (6 alunos);
- A sessão nº 1 foi a sessão em que mais facilmente perceberam o que era pedido;
- A sessão nº 6 foi a mais difícil de perceber.

Constatamos que a sessão nº 8 (7B) e a sessão nº 1 foram aquelas que, de forma mais expressiva, causaram impacto nos alunos. São, sem dúvida, dois momentos marcantes da nossa intervenção, basta termos presente que a sessão nº 1 é o início da experiência e a sessão nº 8 marca o seu final. Por outro lado, o texto da sessão nº 1 era curto e simples (reduzido número de personagens e acontecimentos), de fácil compreensão e com as tarefas relativas à estrutura narrativa (esquemas e sínteses) que não eram totalmente estranhas aos alunos. Por outro lado, a história tratava de assunto/valores a que são particularmente sensíveis, como a família e a honestidade.

Relativamente à sessão nº 8 (7B), ela representa o culminar de um investimento colaborativo, de actividades integradas e desenvolvidas ao longo de duas sessões, que envolveu cada um dos alunos e o grupo no seu todo na discussão de ideias / criação / produção, no processo de escrita e reescrita dos textos, tendo ao seu alcance um recurso para divulgação da sua produção final.

Tomando consciência das suas capacidades de trabalho individual, colectivo, colaborativo, os alunos participaram numa experiência em que se perspectivava com clareza o caminho que se pretendia percorrer e onde se desejava chegar.

Por seu lado, a sessão 6 envolvia um texto de linguagem figurativa e metafórica, convocando para um trabalho de extracção de significados a partir do contexto, dada a opacidade do vocabulário, e de consequente descoberta de sentidos. Assim, esta sessão estava mais direccionada para exercícios de compreensão inferencial e de formulação de juízos de valor e, por isso, na dimensão que anteriormente assinalámos (o “perceber”), os alunos mostraram maior insuficiência. Efectivamente, os dados nacionais das provas de aferição

também revelam que os exercícios de compreensão inferencial são aqueles cujos resultados são menos expressivos.

A tabela 2 (*cf.* anexo G) mostra-nos, por completo, como se posicionaram os nossos alunos respondentes, no que toca à sua avaliação das sessões.

### **6.3.2.3. A opinião dos alunos relativamente às sessões de trabalho**

Quisemos saber que opinião tinham os alunos relativamente a cada uma das sessões de trabalho. Nesse sentido, solicitámos que se posicionassem novamente na escala de concordância acima referida, tendo presente as oito sessões e a afirmação “Eu gostei das sessões de trabalho”.

A tendência verificada nas questões anteriores mantém-se nesta questão, ou seja, os alunos revelaram, de forma muito expressiva, que todas as sessões mereceram a concordância plena no que respeita a gostar, no entanto, são as sessões nº1, nº7 e nº8 as que apresentam concordância plena e total e é a sessão nº6 a que aparece com menor expressividade de concordância plena.

A tabela 3 (*cf.* anexo G) permite-nos apreciar a distribuição completa dos dados, no que diz respeito à avaliação global dos alunos relativamente a cada sessão.

### **6.3.3. As entrevistas**

Entrevistámos três docentes, como já referenciámos:

i) A professora titular de turma, do grupo de recrutamento 110 (1º CEB), apresenta 45 anos de idade e tem 22 anos de experiência. Como habilitação académica e profissional, apresenta o antigo Magistério Primário e uma licenciatura em administração escolar, tendo ainda frequentado formação no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português do 1º Ciclo (PNEP). Exerce ainda funções como coordenadora do grupo de docentes do 3º ano de escolaridade e é, por inerência, membro do Conselho Pedagógico.

Esta professora esteve sempre presente nas nossas sessões de intervenção.

ii) A professora bibliotecária, pertencente ao grupo de recrutamento 220 (Português e Inglês do 2º CEB), tem 56 anos de idade e apresenta 35 anos de experiência. Foi, durante dois anos, delegada à profissionalização em exercício, orientando um grupo de três estagiárias; durante vários anos, foi directora de turma e exerceu ainda, como professora do Educação Especial, por um período de seis anos. Desde há um ano, exerce funções como professora bibliotecária. É licenciada em Filologia Germânica.

Esta professora interagiu connosco em algumas das sessões de intervenção, designadamente, contando histórias.

iii) A professora coordenadora de departamento pertence ao grupo de recrutamento 300 (Português do 3º CEB e Ensino Secundário). Tem 51 anos de idade e apresenta 29 anos de serviço docente. Exerceu vários cargos: Presidente da Assembleia de Escola, Vice-Presidente da Comissão Instaladora, delegada de grupo, coordenadora do departamento de línguas, coordenadora da biblioteca escolar e ainda directora de turma. É detentora de uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e de uma especialização em Administração Escolar, tendo frequentado a formação contínua no novo Programa de Português do Ensino Básico. Neste momento, encontra-se a fazer um mestrado em Ciências da Educação na área das tecnologias educativas.

Esta professora não interagiu directamente neste nosso projecto de intervenção, facultando-nos, assim, um olhar crítico distanciado. Todavia, dado o cargo que exerce, como coordenadora de departamento, tem uma visão que privilegia a articulação curricular vertical entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, não esquecendo ainda, a jusante, a Educação Pré-Escolar, com a qual partilha o mesmo princípio. Numa visão longitudinal, de continuidade de práticas entre os diferentes níveis de ensino, importa centrar a atenção no processo, na sua evolução. Eis, pois, como ganha sentido que esta docente se inteire do projecto e seja envolvida, ainda que de forma indirecta.

Todos os guiões / sequências de actividades foram fornecidos a esta professora, tal como fizemos com todas as entrevistadas.

A diversidade de habilitações e formações apresentadas por estas docentes constituem, certamente, uma potencial riqueza de experiências e vivências a considerar no grupo de alunos da turma, objecto da nossa intervenção.

O guião<sup>24</sup> das nossas entrevistas<sup>25</sup> foi organizado de acordo com a seguinte estrutura: Tema (concepção de recursos didácticos sob a forma de guiões / sequências didácticas de exploração de textos narrativos), objectivos (apresentados no anexo G), procedimentos prévios (acima apresentados) e as questões formuladas.

Agrupamos as nossas questões tendo presente as seguintes categorias de análise:

1. Enquadramento / pertinência do projecto;
2. A planificação;
3. A realização / implementação das actividades;
4. A avaliação.

Para cada uma das categorias, fizemos corresponder as questões orientadoras das entrevistas, bem como os conceitos subjacentes com que nos aproximamos da problemática que nos movia: a diversificação das práticas do ensino da compreensão leitora e a formação de leitores competentes.

### **6.3.3.1. Enquadramento / pertinência do nosso projecto**

Importava que o nosso projecto de intervenção tivesse significado e fosse sentido como pertinente para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Como vimos, as professoras envolvidas na sua avaliação (professora titular de turma, professora bibliotecária e coordenadora de departamento de Línguas) apresentam formação e experiência significativa no âmbito do ensino da língua portuguesa. Este facto significa, a nosso ver, que se encontram em posição de emitir pareceres pertinentes e abalizados. Precisávamos, por isso, de saber até que ponto a concepção e operacionalização dos nossos guiões / sequências didácticas poderiam

---

<sup>24</sup> Cf. anexo G - Guião da entrevista aos docentes.

<sup>25</sup> Cf. anexo H – Transcrição das entrevistas aos docentes.

constituir uma mais-valia para estes professores e, conseqüentemente, para este contexto educativo.

Para esse efeito, construímos algumas questões orientadoras para conduzir o discurso das entrevistadas em torno de conceitos que, no nosso entender, seriam pertinentes para um enquadramento do nosso projecto, bem como para fazer emergir a pertinência do mesmo.

O seguinte quadro mostra-nos essa organização conceptual:

**Quadro 11- Enquadramento / pertinência do projecto**

<b>Categoria</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Conceitos implícitos</b>	
Enquadramento / pertinência do projecto	0. Das cinco competências da Língua Portuguesa, qual a importância que atribui a cada uma delas: Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua?	Articulação e interdependência entre as cinco competências de Língua Portuguesa	Opinião das docentes
	1. Em termos de tipologia ou género textual, a qual recorre com mais frequência? Porquê?	A importância do trabalho do texto (literário ou não literário)	
	2. Que importância atribui à leitura orientada de textos narrativos em contexto de sala de aula?	Papel do professor como mediador e a importância de um ensino da leitura que seja programado, planificado e sistemático	
	3. No que diz respeito à competência da leitura, especificamente para trabalhar a compreensão leitora, a que tipo de actividades / estratégias recorre? Como as avalia?	Conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente ao ensino da compreensão leitora	
	4. Qual a sua opinião sobre a necessidade de diversificar as estratégias e as actividades para desenvolver a compreensão leitora?		
	5. Do seu ponto de vista, qual a mais-valia da concepção das sequências didácticas / guiões de leitura de textos narrativos para desenvolver a compreensão leitora?		
	6. Considera que os recursos / materiais propostos neste projecto contemplam os diferentes níveis de compreensão leitora?		

Partindo das nossas questões orientadoras, as nossas entrevistadas revelaram, relativamente aos conceitos implícitos às mesmas, que:

### ***Articulação e interdependência entre as competências***

Todas as competências de Língua Portuguesa são importantes na opinião destas professoras. Todavia, a professora titular de turma salienta a “(...) interligação” das competências, acrescentando que “(...) estão todas relacionadas”. A Coordenadora de Departamento coloca o enfoque no

Conhecimento Explícito da Língua, referindo que “(...) os conteúdos desta última são essenciais e indispensáveis ao aperfeiçoamento dos desempenhos nas outras”. Refere ainda a preocupação por um “(...) desenvolvimento equilibrado das cinco competências” ainda que, por motivos de “(...) desempenhos de maior complexidade (...)” haja necessidade de dedicar “(...) mais tempo a uma ou outra competência (...)”.

Estas docentes não apresentam, portanto, uma visão dicotómica e fragmentada das competências de Língua Portuguesa.

### ***A importância do trabalho do texto (literário ou não literário)***

Todas as entrevistadas recorrem com maior frequência aos textos literários (poesia, narrativa e drama) sendo a narrativa o texto privilegiado. Apresentam, no entanto, justificações diferentes. A professora titular de turma aponta o facto dos alunos “(...) desde tenra idade que estão habituados a histórias (...)”; a professora bibliotecária apresenta como motivo, a Hora do Conto, (uma rotina estabelecida) com “(...) mitos, lendas, fábulas, histórias (...)”; A coordenadora refere que “(...) os manuais em vigor apresentam maioritariamente textos literários que abrangem os três modos ou géneros (lírico, narrativo ou dramático)”. Esta professora torna explícita uma preocupação com um “(...) trabalho para o contacto com a diversidade textual”, que inclua “(...) textos literários e paraliterários, bem como, textos não literários (...)”. Acrescenta ainda, que selecciona “(...) os textos tendo sempre em conta as finalidades da leitura (...)”.

Variar ao máximo as situações de leitura com textos literários e não literários, potenciando ao aluno um comportamento variado de leitor, parece ser, por vezes, algo timidamente praticado. Não sendo de se estranhar, as narrativas tendem a afirmar-se na praxis destas docentes; são os manuais, por vezes, o hábito ou a rotina que ditam os textos narrativos a trabalhar.

### ***Papel do professor como mediador e a importância de um ensino da leitura que seja programado, planificado e sistemático***

Todas as docentes consideram que a leitura orientada de textos narrativos, em contexto de sala de aula, é importante. A coordenadora de

departamento refere, reforçando, de modo mais claro, a necessidade de “(...) definir com clareza o caminho que pretende percorrer com os alunos e onde deseja chegar.” Acrescenta, ainda, que “(...) a compreensão da leitura não pode ser fruto do acaso e o professor tem de desempenhar cada vez mais o papel de mediador”.

As docentes parecem revelar conhecimentos sobre a importância da leitura orientada em contexto de sala de aula e do papel do professor como mediador. No entanto, o discurso das docentes não permite perceber a exigência de um papel activo e eficaz do professor, de forma a conseguir superar as dificuldades apresentadas pelo aluno. Efectivamente, só uma acção deliberada, intencional e sistemática do professor mediador pode tornar os alunos conscientes das estratégias que usam, levá-los a conhecer outras estratégias para poderem praticar/ utilizar, aprendendo a regulá-las em função do texto em presença e da finalidade da leitura.

### ***Conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente ao ensino da compreensão leitora***

As docentes entrevistadas declaram recorrer a uma diversidade de estratégias no ensino da compreensão leitora, desde “(...) exercícios de antecipação (...) de questionamento metódico (...) descoberta de palavras desconhecidas (...) intertextualidade” (professora titular de turma), passando por “(...) ordenação de frases, descoberta de afirmações erradas e correcção (...) ilustração de momentos centrais (...) descoberta de palavras difíceis (...) descoberta de semelhanças e diferenças entre histórias(...)” (professora bibliotecária), até “(...) metacognição do processo da leitura, tais como: activação e mobilização de conhecimento prévio, colocação de hipóteses, antecipações e predições, confirmação e reformulação de expectativas e hipóteses criadas (...) sumário, resumo, recapitulação” (coordenadora de departamento).

Como justificação da necessidade de diversificar as estratégias, as razões apontadas divergem. Assim, a professora titular de turma e a professora bibliotecária referem, respectivamente, que essa diversificação permite uma “(...) fuga ao manual que propõe actividades estereotipadas” e “(...) promove

diferentes formas de aceder à informação do texto (...)”. Por seu lado, a coordenadora de departamento evidencia o papel activo do aluno e a potencialidade desta diversificação de estratégias no sentido em que consciencializam o aluno “(...) dos mecanismos envolvidos na leitura para poder seleccionar e aplicar autonomamente as estratégias adequadas perante um determinado texto”.

Nesta perspectiva, os guiões de leitura aqui apresentados constituem um conjunto de estratégias que “(...) permitem uma prática pedagógica reflectida (...)” (professora titular de turma), promovem “(...) a formação de novos conhecimentos, mobilizando-os cada vez com maior profundidade, tendo os alunos consciência das diferentes interpretações e apreensões do texto” (professora bibliotecária) e “(...) ajudam o aluno a construir um repertório de estratégias que melhoram a compreensão e a perceber o percurso de leitura que poderá realizar para se apropriar de um texto de forma a monitorizar a compreensão (...)” (coordenadora de departamento).

Ainda que de forma implícita, as três entrevistadas referem ainda os diferentes níveis de compreensão leitora presentes nos guiões. A professora titular fala-nos de “(...) reconhecer as ideias principais” (compreensão literal), “(...) levantamento de hipóteses” (compreensão inferencial), “(...) esquematização” (reorganização) e “(...) emissão de juízos de actos e opiniões” (compreensão crítica). A professora bibliotecária aponta “(...) hipóteses, sínteses, (...) formulação de juízos de valor”. E a coordenadora de departamento diz-nos que “(...) o projecto contempla todos os níveis de compreensão leitora (...)”.

Em jeito de sistematização diremos, então, que os nossos professores entrevistados parecem revelar conhecimentos teóricos que lhes permitem compreender e interpretar a actividade de ensinar, neste caso, a competência leitora, à luz das actuais investigações neste âmbito; revelam ter consciência da necessidade de construção de dispositivos que dêem sentido às práticas e isso traduz-se, certamente, em conhecimento didáctico.

**Sendo assim, podemos concluir, de acordo com a opinião manifestada pelas entrevistadas, que o nosso projecto encontra um**

**terreno propício de significação, o mesmo é dizer, de enquadramento, e que a concepção de recursos didáticos, sob a forma de guiões / sequências didáticas de exploração de textos narrativos, pode tornar-se pertinente neste contexto educativo, com estes actores.**

### **6.3.3.2. A planificação**

A planificação, enquanto propósito e previsão do processo de ensino aprendizagem, situa-se numa dimensão temporal, neste caso, de unidade, e abrange uma série de operações: diagnóstico da realidade em que vai operar, determinação dos objectivos / competências a desenvolver, escolha dos recursos e métodos mais apropriados, organização das actividades, determinação de uma sequência e tempo de execução e, de algum modo, a avaliação. É a estruturação de todos estes elementos que permite um modo de intervir, durante e entre os diferentes momentos da aula, um processo de ensino dinâmico, articulado e ordenado, proporcionando ainda, uma redução da incerteza e insegurança.

Pretendendo saber a opinião dos nossos professores sobre estes aspectos que acabamos de referenciar, construímos algumas questões orientadoras que conduziram a entrevista, gravitando em torno de conceitos, a nosso ver, importantes nesta questão da planificação.

O quadro seguinte mostra-nos a conexão que estabelecemos em torno da categoria de análise, das questões e conceitos implicados.

Quadro 12 - Planificação

Categoria	Questões orientadoras	Conceitos implícitos	Opinião das docentes
Planificação	7. Como classifica, de forma geral, os guiões / sequências didácticas relativamente à adequação à faixa etária / estágio de desenvolvimento dos alunos?	Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos	
	8. Qual a sua opinião sobre a definição dos objectivos dos diferentes guiões?	Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo	
	9. Como avalia a distribuição das actividades de leitura orientada e a sua ligação à sequência didáctica da produção escrita	Organização, integração e coerência das actividades / estratégias	
	10. No seu entender, a que nível é que a identificação dos conhecimentos prévios influencia a estruturação do novo conhecimento?	Aprendizagens significativas Princípio da progressão	
	11. Como avalia a organização tripartida das actividades a desenvolver em antes, durante e depois da leitura, que é comum em todos os guiões de leitura?	Procedimentos de ensino orientados para o desenvolvimento do modelo que tem em conta os três momentos: pré-leitura, a leitura e a pós-leitura	
	12. Como avalia, genericamente, as propostas de actividades nas diferentes etapas de cada sequência?	Diversidade das propostas de actividade	
	13. Qual a sua opinião sobre a selecção dos textos?	Seleção do texto literário: integridade, suportes, autores, temáticas, complexidade...	
	14. Ao nível da concepção dos guiões / sequências didácticas, que sugestões de melhoria gostaria de deixar ficar? O que aconselha?	Qualidade dos guiões / sequências didácticas	

**Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos**

O professor deve conhecer, não apenas as estruturas e os mecanismos cognitivos inerentes a cada um dos seus alunos, mas também ser capaz de identificar em qual dos estádios de desenvolvimento se encontram, individualmente. Sem esse conhecimento individualizado, o professor terá dificuldade em seleccionar objectivos pertinentes e em organizar experiências adequadas ao progresso dos alunos.

Os nossos professores entrevistados referem que os guiões foram pertinentes. A professora titular de turma diz-nos que “(...) foram bastante convenientes (...) houve diversidade a diversos níveis: materiais propostos, estratégias concebidas, formas de organização do trabalho (...)”. A professora bibliotecária refere que foi “(...) excelente a concepção (...) adequados aos objectivos e (...) pertinente a variedade de estratégias e materiais”. A

coordenadora de departamento revela-nos que os guiões “(...) prevêm experiências de aprendizagem desafiadoras (...) que facilitam a progressão dos alunos (...)”.

Diremos, então, que os guiões que construímos poderão potenciar experiências de aprendizagem diversificadas e significativas, adequando-se aos alunos e permitindo, em simultâneo, que estes avancem.

### ***Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo***

Para cada guião que construímos, procurámos definir, de forma clara, os objectivos que pretendíamos atingir, esforço esse que nos orientámos pelos documentos reguladores da aprendizagem de Língua Portuguesa, currículo e programa.

Este facto ficou bem visível para os nossos entrevistados. A professora titular menciona que os objectivos desde “(...) a fase inicial que foram claramente estabelecidos (...) entende-se na perfeição uma correlação entre os diferentes objectivos apresentados(...)”. A professora bibliotecária refere que havia “clareza na definição dos objectivos” e que alguns até eram “bastante ambiciosos” e “trouxeram certamente resultados positivos”. Também a coordenadora de departamento corrobora estas opiniões dizendo que “os objectivos dos diferentes guiões são definidos de forma clara, simples (...) indicando o que se pretende e orientam-se para os referenciais de aprendizagem de Língua Portuguesa”.

Assim, para estas professoras, os objectivos dos guiões foram bem definidos, claros e simples, indo de encontro às finalidades e aprendizagens (metas) previstas para o currículo.

### ***Organização, integração e coerência das actividades / estratégias***

Quando abordamos a planificação, podemos falar também do modo como organizamos os diferentes momentos da aula, tendo em conta a articulação e interacção dos conteúdos. É justamente a previsão deste processo que se concretizará numa estratégia de procedimentos, na qual se incluem os conteúdos, as tarefas e sequências de actividades.

Quisemos saber o que pensam os nossos entrevistados sobre a distribuição que fizemos das actividades de leitura orientada e a sua ligação à sequência didáctica de produção escrita. Assim, a professora titular de turma diz-nos que “(...) a leitura e escrita têm uma relação intrínseca (...), um percurso muito paralelo”. A professora bibliotecária refere que estas dimensões “ (...) estão em simbiose (...)”. E a coordenadora de departamento realça o facto de que “(...) as actividades de escrita decorrentes das actividades de leitura são pertinentes”. Para esta professora, a dimensão da escrita só ganha com esta ligação estreita à leitura.

Parece-nos, assim, lícito concluir que os guiões, na opinião destas professoras, apresentam momentos de aula bem organizados, associando conteúdos coerentes de leitura e escrita, eficazmente integrados.

### ***Aprendizagens significativas / Princípio da progressão***

Nas suas actividades quotidianas, o aluno parte e serve-se da sua experiência pessoal para fundamentar parte da sua acção, para dar sentido às novas informações servindo de elo lógico entre o que já conhece e o que adquire. É desta forma que o conhecimento se torna significativo. Na aprendizagem significativa, portanto, a informação nova é ligada a conceitos existentes, isto é, estabelecem-se relações entre os novos conceitos e/ou informações e os conceitos e conhecimentos já existentes ou com alguma experiência prévia. Há, assim, necessidade de considerar a importância da informação prévia que o aluno já possui como estrutura cognitiva essencial ao enquadramento significativo de novas informações. Os nossos guiões / sequências didácticas foram construídos tendo em conta estes princípios.

No nosso guião de entrevista, considerámos importante colocar uma questão orientadora do discurso, neste âmbito dos conhecimentos prévios. Quisemos saber o que pensavam os professores sobre a influência dos conhecimentos prévios na estruturação do novo conhecimento.

Efectivamente, todas as professoras entrevistadas realçam a importância dos conhecimentos prévios. Afirmam que esse conhecimento é “sustentador de conhecimentos posteriores” (professora titular de turma),

“serve como ponto de partida para a construção de actividades e definição de estratégias” (coordenadora de departamento).

### ***Procedimentos de ensino orientados para o desenvolvimento do modelo que tem em conta os três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura***

Pensando na leitura como um processo que deve possibilitar a construção de sentidos, formulámos nos nossos guiões actividades integradas nos três momentos de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Não pudemos deixar de perguntar aos professores a respectiva opinião sobre esta organização tripartida das actividades, muito presente nos guiões / sequências didácticas.

As professoras salientaram a importância destes momentos, referenciando, ainda, as respectivas finalidades, sendo a professora bibliotecária e a coordenadora de departamento as que apresentaram um discurso mais expressivo, nomeadamente no que diz respeito à pré-leitura e “mobilização de conhecimentos prévios”; leitura e a “apropriação do texto ou construção de sentidos” e à pós-leitura e “controlo e monitorização da compreensão”.

### ***Diversidade das propostas de actividade***

As actividades constituem estímulos que interagem com os processos cognitivos que desencadeiam a aprendizagem. As actividades são operacionalizadas para que haja aprendizagens eficazes. No entanto, cabe ao professor perceber as potencialidades de cada uma no desenvolvimento dos objectivos que pretende atingir. Ao diversificar as actividades, o professor proporciona diferentes tipos de experiências, activando diferentes processos cognitivos. Tendo presente este pressuposto, os nossos guiões apresentam uma variedade de actividades. Tornou-se pertinente perguntar aos nossos professores o que pensavam deste facto.

É a coordenadora de departamento a que clarifica de forma mais expressiva esta questão. “(...) promovem-se diferentes percursos de leitura (...) proporciona-se aos alunos a oportunidade para organizarem o conhecimento através de organizadores gráficos, transferindo, esquematizando a informação,

sintetizando, reelaborando, automonitorizando a interpretação e compreensão do que leram (...).”

***Seleção do texto literário: integridade, suportes, autores, temáticas, complexidade...***

Seleccionámos os nossos textos (narrativos), tendo presentes alguns critérios: narrativas curtas, textos integrais (sem adaptações ou pequenas adaptações), de qualidade, recorrendo a autores conceituados (portugueses ou estrangeiros). Recorremos também à listagem proporcionada pelo Plano Nacional de Leitura.

Esta vertente de selecção criteriosa foi sentida pelos nossos entrevistados. A professora titular de turma alude ao facto de a selecção dos textos ter sido “realmente muito criteriosa e variada”; a professora bibliotecária refere que atendemos à “complexidade crescente, à sua dimensão, adequação aos conteúdos e objectivos” e que nos preocupámos “em trabalhar os textos na íntegra” e em “seleccionar autores portugueses e estrangeiros”; a coordenadora de departamento menciona a adequabilidade dos textos à faixa etária e acrescenta que tivemos em conta variados critérios, tais como: qualidade, integridade e progressão.

***Qualidade dos guiões / sequências didácticas***

Quisemos ainda saber se os professores gostariam de apresentar sugestões de melhoria relativamente aos guiões que foram trabalhados nas oito sessões de intervenção.

As três professoras apresentam uma opinião muito positiva dos guiões; a coordenadora de departamento refere ainda que lhe parecia interessante a possibilidade destes documentos preverem uma maior articulação com a escrita.

Reunindo estas reflexões relativamente a esta categoria de análise, “Planificação”, podemos afirmar que, de acordo com os professores que entrevistámos, os guiões / sequências didácticas que construímos e que guiaram a nossa intervenção:

- Potenciaram experiências de aprendizagem diversificadas e significativas, pois adequaram-se aos alunos (faixa etária e estágio de desenvolvimento), permitindo que estes progredissem.
- Apresentaram objectivos bem definidos, claros e simples, indo de encontro às finalidades e aprendizagens previstas no currículo.
- Apresentaram momentos de aula bem organizados, associando conteúdos coerentes de leitura e escrita, eficazmente integrados.
- Tiveram presente os três momentos de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), potenciando: i) a mobilização do conhecimento prévio para que as aprendizagens se tornassem significativas; ii) a exploração do texto, permitindo a construção de sentido e iii) o estabelecimento de pontes com outros saberes, monitorizando a compreensão.
- Apresentaram uma diversidade de actividades que permitiram o desenvolvimento de diferentes processos cognitivos, sendo potenciadoras no desencadeamento de aprendizagens.
- Os textos apresentados foram criteriosamente seleccionados.

### **6.3.3.3. Realização / implementação das actividades e estratégias**

Nesta categoria de análise, quisemos saber, essencialmente, a opinião das professoras sobre o trabalho que desenvolvemos, a sessão que suscitou maior ou menor adesão junto dos alunos, a que foi mais fácil ou mais difícil de perceber, a que mais ou menos contribuiu para uma melhor compreensão do texto. Quisemos, ainda, indagar junto destas professoras sobre as estratégias que desenvolvemos, designadamente, as que suscitaram maior ou menor interesse junto dos alunos, as que foram mais fáceis ou mais difíceis de perceber pelos alunos e as que contribuíram mais ou menos para uma melhor compreensão do texto. Estabelecemos, desta forma, um confronto entre as sessões e as estratégias.

Como não podia deixar de ser, os modos de organização do trabalho que fizemos com os alunos e a utilização dos recursos multimédia foram também sujeitos à opinião das nossas entrevistadas.

Relativamente a esta categoria de análise e uma vez que as questões orientadoras do nosso guião se direccionavam especificamente para a realização de actividades, há questões que não se aplicam à coordenadora de departamento.

O seguinte quadro mostra-nos como tratámos esta categoria de análise:

Quadro 13 - Realização/implementação das actividades e estratégias

SESSÕES		ESTRATÉGIAS	
16. Na sua opinião, das várias sessões / guiões que foram desenvolvidos quais lhe pareceram...		17. Na sua opinião, das várias estratégias desenvolvidas quais as que lhe pareceram...	
<b>MAIOR ADESÃO</b> a) Ter suscitado maior adesão e interesse junto dos alunos?		<b>MAIOR ADESÃO</b> a) Ter suscitado maior adesão e interesse junto dos alunos?	
<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>	<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>
Sessão nº2, 7 e 8	Sessão nº2	Diagrama de Venn; (sessão 2) grelha de revisão(sessão 7,8)	Diagrama de Venn (Sessão nº2)
<b>MENOR ADESÃO</b> b) ter suscitado menor adesão e interesse junto dos alunos?		<b>MENOR ADESÃO</b> b) ter suscitado menor adesão e interesse junto dos alunos?	
<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>	<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>
"Não encontrei"	Sessão nº6	Nenhuma	(explicitação de sentido) Sessão nº6
<b>FÁCIL PERCEBER</b> c) Ter sido mais facilmente percebidas pelos alunos?		<b>FÁCIL PERCEBER</b> 18. a)Ter sido mais facilmente percebidas pelos alunos?	
<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>	<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>
Sessão nº1	Sessão nº1	(verificação da compreensão) Sessão nº2	(verificação da compreensão) Sessão nº2
<b>DIFÍCIL PERCEBER</b> d) ter sido mais difíceis de perceber pelos alunos?		<b>DIFÍCIL PERCEBER</b> 18. b)Ter sido mais difíceis de perceber pelos alunos?	
<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>	<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>
Sessão nº6	Sessão nº6	(explicitação de sentido) Sessão nº6	(explicitação de sentido) Sessão nº6
<b>MELHOR COMPREENSÃO</b> e) ter contribuído mais para uma melhor compreensão do texto?		<b>MELHOR COMPREENSÃO</b> 19 a) ter contribuído mais para uma melhor compreensão do texto?	
<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>	<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>
Sessão nº6	Sessão nº2	(Características personagem com prova real) Sessão nº3	(questionário registo das diferenças) Sessão nº2
<b>MENOR COMPREENSÃO</b> f) ter contribuído menos para uma melhor compreensão do texto?		<b>MENOR COMPREENSÃO</b> 19b) ter contribuído menos para uma melhor compreensão do texto?	
<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>	<b>Professora titular</b>	<b>Professora bibliotecária</b>
Nenhuma	Sessão nº6	(apelo ao poema de Álvaro Magalhães) Sessão nº2	(Mapa de verificação e autoavaliação) Sessão nº1

Uma análise ao quadro permite-nos constatar, na opinião destas professoras, que:

- A sessão nº2 foi a que suscitou maior adesão e interesse junto dos alunos; também as estratégias desta sessão surgem como as que mais interessaram aos alunos;
- A sessão nº6 foi a que suscitou menor adesão e interesse junto dos alunos; também as estratégias desta sessão suscitaram menor interesse junto dos alunos (segundo opinião da professora bibliotecária).
- A sessão mais fácil de perceber pelos alunos foi a nº1, no entanto, as estratégias mais fáceis de perceber pelos alunos surgem na sessão nº2.
- A sessão mais difícil de perceber foi a nº6; também as estratégias desta sessão foram as mais difíceis de perceber.
- Curiosamente, esta sessão nº 6, tanto foi considerada a que melhor contribui para a compreensão do texto (na opinião da professora titular de turma) como, também, como a que menos contribuiu para a compreensão do texto (segundo a professora bibliotecária).

A professora titular de turma justifica esta opção argumentando que o texto era complexo e que “o trabalho realizado (...) possibilitou uma desmontagem, uma reconstrução sucessiva (...) e uma contínua exploração”.

Confrontando estas opiniões com as opiniões dos alunos, verificamos que efectivamente estes disseram que a sessão mais difícil de perceber foi a nº6 e que a mais fácil tinha sido a sessão nº1.

Se dúvidas pudessem existir, confirmamos que a compreensão inferencial, trabalhada de modo mais latente na sessão nº6, é a que mais problemática suscita nos alunos e que essa dificuldade persiste, mesmo tratando-se de textos narrativos.

Não podemos deixar de registar que, a propósito das sessões e estratégias mais interessantes para os alunos, a coordenadora de departamento refere que lhe parece que “todos os guiões podem suscitar adesão e interesse junto dos alunos (...) apresentam estratégias muito variadas que conduzem à compreensão dos textos. Considerando que foram

pensadas diferentes estratégias para a compreensão da leitura, estas não estão em pé de igualdade para se poderem hierarquizar. A selecção dos textos é que pode, de certa forma, captar maior ou menor simpatia da parte dos alunos”.

Ainda no contexto desta categoria de análise (“Realização das actividades”), perguntámos às nossas entrevistadas como avaliavam os modos de organização do trabalho proposto aos alunos, bem como a utilização das TIC na implementação das actividades.

Ficámos a saber que predomina entre as docentes uma imagem positiva das modalidades de trabalho. Classificaram-nas como sendo diversas, enriquecedoras e excelentes. Quanto à utilização das TIC, esta foi considerada “adequada”, “pertinente”, “interessante” e “imprescindível”.

Finalmente, as docentes pronunciaram-se, genericamente, sobre o trabalho que desenvolvemos e registaram que foi um trabalho “excelente” (segundo a professora bibliotecária) e com “evidentes resultados positivos” (para a professora titular de turma). Como sugestão de melhoria, a professora bibliotecária e a coordenadora de departamento sugeriram a hipótese de “alargar o projecto à participação dos pais”.

Reunindo as análises efectuadas, podemos concluir, relativamente a esta categoria de análise (“Realização / Implementação das actividades e estratégias”), que a nossa acção foi claramente positiva. De modo geral, as sessões suscitaram interesse, foram fáceis de compreender e contribuíram para uma melhor compreensão do texto, apresentaram modalidades de trabalho diversificadas e enriquecedoras, fazendo um adequado e pertinente uso das TIC.

Concluimos ainda, corroborando dados já conhecidos, que os exercícios que envolvem a compreensão inferencial em textos narrativos são aqueles em que os estudantes apresentam maiores dificuldades.

### 6.3.3.4. Avaliação

Para esta categoria de análise, construímos quatro questões para orientar a entrevista com as nossas docentes. O seguinte quadro mostra-nos as relações estabelecidas:

Quadro 14 – Avaliação

<b>Categoria</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Conceitos implícitos</b>	
AVALIAÇÃO	23. A que nível considera a avaliação do desempenho dos alunos reguladora do trabalho docente?	A avaliação como processo regulador do ensino e aprendizagem	Opinião das docentes
	24. Como avalia os instrumentos de registo, os materiais de avaliação usados?	Instrumentos de avaliação e feedback das aprendizagens	
	25. Considera que estes instrumentos abarcam todas as dimensões do processo desenvolvido?		
	26. Que aspectos considera que precisariam ser melhor trabalhados no que diz respeito à avaliação? O que aconselha?	Melhorias a ter em conta	

#### ***A avaliação como processo regulador do ensino e aprendizagem***

Há unanimidade nas opiniões destas professoras entrevistadas relativamente à importância da avaliação como um processo regulador que permite reajustar e reestruturar os percursos traçados de ensino e aprendizagem.

A professora titular de turma diz-nos que “(...) ao ser avaliado o desempenho dos alunos, isso possibilita ao docente fazer uma avaliação do processo e do produto (...) reajustando, readaptando e reestruturando (...)”. A professora bibliotecária destaca o facto de haver “(...) *feedback* do trabalho do professor” e a coordenadora de departamento acrescenta que “(...) a avaliação do desempenho dos alunos permite-nos identificar os pontos fortes, os pontos fracos, cuja ênfase deve ser colocada na melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo, assim, reguladora”.

Efectivamente, a avaliação no 1º Ciclo deve ter um carácter essencialmente formativo, evidenciando os aspectos que necessitam ser trabalhados, mas também os aspectos consolidados. Esta avaliação deve ser desenhada de modo a poder constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apoie nos pontos fortes

para progredir nos pontos fracos, e assumindo-se também como factor de motivação.

### ***Instrumentos de avaliação e feedback das aprendizagens***

Quando o professor avalia, é importante ter presente se a avaliação se centra no processo (conjunto de competências que o aluno mobiliza ou não ao longo da leitura para que se produzam modificações no conhecimento) ou no produto (mudanças de conhecimentos que se operam depois do aluno ter lido). Estes dois tipos de avaliação são complementares pelo que, numa mesma tarefa, podem ser avaliados processos e produtos.

Importa que o professor construa instrumentos que lhe permitam avaliar de acordo com os objectivos que definiu, nomeadamente para conhecer o nível de leitura do aluno ou para conhecer o que está a impedir o aluno de ler bem.

Nas nossas sessões de intervenção, construímos e usámos instrumentos de avaliação. Relativamente a estes instrumentos, a opinião das nossas entrevistadas foi a seguinte: “(...) pertinentes, úteis (...) medem resultados (...) e dão a possibilidade ao professor de fazer a leitura desses resultados, fazendo, necessariamente adequações (...)” (segundo a professora titular de turma); “(...) excelentes documentos de avaliação, não só do produto mas também de todo o processo.” (para a professora bibliotecária); “(...) os instrumentos criados contemplam o processo, o que me parece imprescindível, assumindo, assim, a avaliação um carácter dinâmico, formativo, que nos permite adoptar opções metodológicas em actividades subsequentes”. (na opinião da coordenadora de departamento).

### ***Melhorias a ter em conta***

Confrontadas com a questão da melhoria nos processos de avaliação, foi sugerido, pela professora titular de turma, uma aposta na hetero-avaliação de uma forma mais sistemática.

Em jeito de sistematização, relativamente à categoria de análise, concluímos que a avaliação (de processos e instrumentos), prevista nos guiões e implementada nas nossas sessões de intervenção foi sentida, por estas professoras, como sendo pertinente, incidindo, essencialmente nos processos

e permitindo, por isso, reajustar e reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

#### **6.3.3.5. Outros aspectos**

Foram ainda colocadas outras questões, designadamente relacionadas com a avaliação global do projecto, que serão objecto de reflexão no ponto oito - Avaliação - deste trabalho.



## 7. RECURSOS

Em contexto de intervenção, alocámos recursos a que aludimos nos quadros a seguir.

**Quadro 15 - Recursos Humanos**

- 23 Alunos de 3º ano de escolaridade
- Professora dinamizadora do projecto
- Professora Titular de Turma
- Professora Bibliotecária
- Alunos de Turmas da escola 3º ano de escolaridade (divulgação)
- Pais e Encarregados de Educação (divulgação)

**Quadro 16 - Recursos materiais \***

- Planificações das sessões de trabalho
- Conjunto de textos narrativos diversificados
- Conjunto de estratégias/actividades explícitas de exploração textual especificamente adaptados a cada texto trabalhado
- Computador
- PowerPoint
- Quadro Interactivo
- Sites Educativos
- Livro digital
- Recurso em linha “myebook”
- Obras de Literatura Infantil
- Dicionários
- Imagens manipuláveis
- Tiras de texto
- Pastas separadoras
- Material de escrita e de colorir (lápiz de cores)
- Material consumível – papéis, canetas, lápis, marcadores, cola e outros
- Grelhas de registo de avaliação

\* Os recursos materiais correspondentes a cada sessão de trabalho encontram-se identificados e caracterizados nos documentos respeitantes a cada Guião concebido, designadamente “Descrição de actividades” e Plano de Aula” (cf. doc DA e doc PA, no anexo D).



## 8. AVALIAÇÃO

Iniciámos este projecto tendo presente a problemática do desenvolvimento da competência leitora em crianças do 1º CEB. Moveu-nos o facto de os resultados dos diferentes estudos, nomeadamente os do PISA, revelarem debilidades dos alunos nesta área, bem como o facto de os professores do nosso inquérito inicial apontarem necessidades de formação e de acesso a maior diversidade de materiais e estratégias na promoção de leitores competentes.

A nossa intervenção incidiu numa turma do 3º ano de escolaridade, tendo por responsável uma docente titular cujo perfil se enquadrava neste projecto, quer pela formação que apresentava, quer pelo seu empenho e responsabilidade profissional. A escola era-nos próxima, do ponto de vista profissional: importava que assim fosse, porquanto uma familiaridade e segurança com o contexto tornava-se pertinente para a obtenção facilitada de dados que nos permitiriam construir os nossos Guiões, designadamente, o inteirar de informação e dos conhecimentos prévios da turma. A nosso ver, a nossa opção foi positiva e traduziu-se num estímulo e desafio constante no nosso trabalho, desde a concepção e organização dos recursos, passando pela planificação e execução, até à avaliação. Era como se nos sentíssemos renovadas, em crescimento permanente, num processo de desenvolvimento profissional, exigindo de nós próprios uma constante investigação e reflexão sobre as dinâmicas produzidas e a produzir.

Foi desta forma que surgiram os nossos Guiões. Primeiro, e de um modo mais tímido e expectante - seriam os alunos capazes de dar resposta ao desafio? - depois, e gradualmente, com maior certeza e confiança no percurso que se estava ali a trilhar.

Ao longo deste nosso trabalho, fomos dando conta do caminho que os alunos, conjuntamente connosco, foram percorrendo, no sentido da prossecução dos objectivos que definimos para o nosso projecto, traduzido nas

atitudes e desempenhos por eles evidenciados, e que foram sendo revelados e anotados por nós, ao longo do processo, bem como nas respostas aos questionários finais. Espelhamos, sem dúvida, resultados positivos de crescimento dos alunos e de cumprimento dos objectivos propostos.

Tivemos presente, nesta nossa caminhada, que a avaliação é uma componente integrante e reguladora das práticas e que, acompanhando todo o processo, facilita a orientação do percurso, permitindo o reajustamento de estratégias com vista a resultados cada vez mais satisfatórios. Assim, tivemos em linha de conta uma avaliação de **Implementação**, de modo a possibilitar a aferição, ao longo de cada sessão implementada e concepção da seguinte, da adequação dos recursos, do grau de realização das actividades, reflectindo, de forma sistemática, se estas decorriam de acordo com o planeado.

Por seu lado, através da avaliação de **Progressão**, que goza do propósito regulador, é possível controlar se os objectivos estão a ser conduzidos correctamente, numa perspectiva essencialmente formativa.

Por limitações de tempo, tal como já tivemos oportunidade de referir, não nos foi possível recolher, formalmente, as opiniões dos alunos, aplicando, como era desejável, um questionário no final de cada sessão, ou promover de forma mais sistemática alguns procedimentos avaliativos, o que viria a acontecer só no final das sessões, tal como já demos conta no ponto 6.3.2. e seus subpontos. Contudo, na concepção de cada sessão de trabalho (cf. os documentos de cada Guião “Descrição de Actividades”, no anexo D) considerámos os “Procedimentos relativos à avaliação”. De acordo com esta acção, criámos um mecanismo assente na avaliação diagnóstica, por um lado, para a definição das actividades propostas, partindo dos conhecimentos prévios pressupostos, no sentido de uma melhor adequação à realidade da turma e na avaliação formativa, por outro. Tendo em conta o carácter contínuo, sistemático e regulador desta modalidade de avaliação, foram elaborados e tratados instrumentos de registo de informação - tabelas de observação directa com registo de intervenções dos alunos, grelhas de registo de avaliação de indicadores de desempenho (para cada sessão), para que a participação e cumprimento das diferentes etapas de trabalho da turma se traduzisse em

indicadores de avaliação de todo o processo, no sentido da melhor construção do nosso itinerário. Foram também desenvolvidas actividades com base num mapa de verificação e auto-avaliação, que respeitava aos conhecimentos prévios sobre o assunto (texto narrativo), às expectativas sobre o que iriam aprender e, por último, sobre o que ficariam a saber, fruto do desenvolvimento das actividades ao longo da sessão de trabalho e, ainda, propostas actividades que permitissem a estruturação e sistematização dos conteúdos, bem como os procedimentos de auto-avaliação e hetero-avaliação.

Os dados resultantes destes vários procedimentos foram analisados e reflectidos, conjuntamente, sempre que possível, ao longo do processo. Mereceram uma análise circunstanciada da nossa parte, organizada, neste trabalho, nos pontos designados “Desenvolvimento das actividades” e “Apreciação da experiência” de cada Guião relacionados com o ponto 6.1 - Projecto de intervenção.

Para além dos intervenientes mais directos no processo, também recolhemos informação (posteriormente analisada no ponto 6.3.2. e seus subpontos) para a qualidade dos nossos Guiões junto de três docentes, através da aplicação de entrevistas.

De acordo com o nosso sentido, o último momento da avaliação diz respeito à avaliação **Final**, que é essencialmente sumativa. Possibilita operacionalizar todos os indicadores, através de critérios de avaliação, no sentido de permitir uma leitura apreciativa dos vários níveis de realização.

Como revelamos na análise das entrevistas, os nossos Guiões foram sentidos como instrumentos de trabalho bem concebidos, claros, perfeitamente adequados à turma, enquadrados curricularmente com propostas de trabalho diversificadas e eficientes porque produziram aprendizagens significativas e, fundamentalmente, a nosso ver, porque os alunos sentiram estes momentos como dinâmicos, interessantes, suscitando-lhes uma vontade de apreender e de participar activamente. Com efeito, presenciámos fortes momentos de construção colaborativa e reflexão conjunta, numa demonstração de desafio intelectual na busca dos sentidos do texto, mesmo quando este impunha

dificuldades cognitivas maiores, obrigando à descoberta de informação implícita.

Num balanço final deste estudo, não poderíamos terminar sem registarmos o parecer global das nossas entrevistadas sobre o projecto, uma vez que estiveram presentes ao longo de todo o processo e acompanharam de perto todo o trabalho, muitas vezes com uma participação mais activa.

A professora titular de turma refere, na nossa entrevista, que aceitou e aderiu, abraçando o projecto e fazendo o seu melhor, pois acreditava nesta experiência desde o primeiro momento. A professora bibliotecária mostra que participou com interesse e emoção.

Relativamente ao impacto do projecto, a professora titular de turma revelou-nos que pretende vir a implementar este tipo de estratégias ou outras na sua prática lectiva e que seria de todo pertinente “insistir e promover estratégias que possibilitem melhores resultados”.

Por seu lado, a professora bibliotecária e a professora coordenadora de departamento consideram que este tipo de estratégias é extensível a outros ciclos de ensino, desde que consideradas as eventuais adaptações.

**Parece-nos assim legítimo concluir que o nosso projecto foi bem acolhido e originou reflexões pertinentes, lançando sementes para mudanças de atitudes face ao ensino da compreensão leitora.**

**Dando resposta à nossa questão problemática “Como intervir nas práticas de leitura formando leitores competentes no 1º ciclo do Ensino Básico?”, diremos que um trabalho organizado, planificado, sistemático, intencional, precoce e com estratégias diversificadas em torno de textos literários, constitui uma forma de ensino eficiente e eficaz para desenvolver a capacidade de leitura.**

## 9. DISSEMINAÇÃO

O nosso estudo tem como intuito, como amplamente revelamos, a concepção de uma colecção organizada e aferida de guiões de exploração de textos narrativos, como meio de promover a compreensão leitora em alunos da segunda etapa do 1º CEB, permitindo a adopção de uma maior variedade de estratégias nas práticas pedagógicas dos docentes. Deste modo, o projecto de carácter de investigação-acção, que contou com a intervenção junto de uma turma de alunos da segunda fase do 1º CEB, não se esgota nesta experiência. Pela sua natureza, impõe a sua continuidade.

Após ter terminado a implementação do nosso projecto, em Julho de 2010, participámos no Seminário de Projecto, na ESEPF, naquele que se constituiu como um primeiro momento de divulgação.

No âmbito da participação da professora bibliotecária na experiência de implementação deste projecto e, ainda, do conhecimento detalhado de todos os guiões e pressupostos inerentes a que teve acesso, aquando da aplicação da entrevista, registámos a sua opinião positiva a respeito e da qual já demos conta na respectiva análise. Assim, também esta docente se constituiu uma interlocutora privilegiada na divulgação do nosso projecto noutros contextos, nomeadamente em momentos de trabalho relacionados com as dinâmicas bibliotecárias. Surgiu, no seguimento desta partilha, o convite, por parte da professora coordenadora das bibliotecas do respectivo Agrupamento de Escolas, para dar a conhecer as actividades do projecto, através da dinamização de sessões de trabalho com os docentes do Agrupamento, solicitação a que daremos resposta a curto prazo.

A título de continuidade que se pretende dar ao nosso projecto, num futuro próximo, temos como pretensão promover a divulgação dos seus recursos junto dos docentes do 1º CEB, considerando ainda, no seguimento da opinião das nossas entrevistadas, a possibilidade de se implementar este nosso projecto “noutros ciclos de ensino”.



## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados à recta final deste trabalho, resta-nos tecer, apenas, algumas considerações que foram emergindo ao longo do estudo que efectuamos e que urge agora aqui colocar.

Saber ler é deveras importante nesta sociedade em que vivemos, dominados pela informação que nos entra a todo o instante pela porta da nossa casa e aí se instala, sem sequer nos pedir licença. Transformar essa informação em conhecimento é ainda mais importante. Sermos capazes de, com esse conhecimento, construir projectos pessoais que nos tornam mais felizes ou, ainda, projectos em prol do desenvolvimento da comunidade onde nos inserimos são objectivos máximos a que aspira a nossa sociedade, dita do conhecimento. Ora, este processo de construção só se faz se formos capazes de ler, de dar sentido aos textos. Efectivamente, como vimos com este estudo, só poderemos construir novo conhecimento a partir da compreensão do material que lemos.

A capacidade de leitura é, assim, a chave que nos vai permitir aceder a uma sociedade de conhecimento, a novos modos de ser e viver. O desenvolvimento da competência leitora é fundamental e torna-se uma exigência da nossa escola. Fica-nos, por isso, e com este estudo, a certeza da necessidade de olharmos a leitura de forma mais crítica e interrogarmos as práticas que desenvolvemos enquanto professores. E não podemos deixar de registar o quanto se fica surpreendido pela profundidade do conceito de leitura quando nos debruçamos no seu sentido e nos conceitos que gravitam em seu redor. E o quanto se fica surpreendido, também, quando nos consciencializamos dos desvios que acontecem, nos rumos trilhados, em nome do ensino da competência leitora.

Sabemos que em educação, em particular, na formação de leitores competentes, os resultados são lentos, às vezes pouco visíveis ao nosso olhar. Temos, no entanto, a convicção – assim nos mostrou esta experiência, à

medida que gradualmente construíamos os nossos guiões, com tarefas mais complexas, sedimentados nas aprendizagens efectuadas – de que as aprendizagens acontecem quando proporcionamos experiências diversas e com diferentes exigências cognitivas e quando envolvemos os alunos nos processos, permitindo-lhes que sejam os actores principais, que visionem sentido nos percursos que trilham, protagonistas do seu próprio crescimento e construtores de sonhos. E não são as palavras, as leituras, que nos permitem criar e sonhar?

Com efeito, acreditamos, e os contributos teóricos evocados neste estudo assim o comprovam, que os textos literários (no caso em apreço, as narrativas) dão conta da totalidade do real e de uma significação humana mais ampla. Importa, pois, enquanto profissionais da educação, impregnarmos o imaginário dos nossos alunos com a polissemia da linguagem das obras literárias, deixá-los sentir o sabor, a cor, o cheiro e a forma das palavras.

Consideramos, por último, que este projecto de investigação, enquanto estudo de caso, pode constituir na instituição que o acolheu e lhe deu forma, um objecto de reflexão e uma porta de entrada para mudanças nas práticas de leitura. Os guiões que construimos são também instrumentos valiosos, não como propostas de gestos a reproduzir, mas sim, essencialmente, como estratégias a fazer evoluir ou, melhor dizendo, sentindo o gosto das palavras, como signos a serem desenvolvidos no heterogéneo do colorido dos nossos professores e das idiossincrasias dos nossos contextos educativos.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Aguiar, V. & Bordini, M. (1993). *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Clube do Editores.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Volume I, pp.15-23.
- Alçada, I. (s/d). *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Consultado em 31/11/2010, disponível em [http://www.proformar.org/revista/educacao\\_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf](http://www.proformar.org/revista/educacao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf)
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária, in Azevedo, F. (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel, pp.11-32.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*, Lisboa, ME - DGIDC.
- Benneth, W. (1997). *O Livro das Virtudes para Crianças*, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Boel, A. (2002). *A Corrida de Sebastião*. Tradução de *La Course de Sébastien*, Paris: Ed. Pastel, Col. L'École des loisirs. (disponível em [http://www2.eb1-corvo.rcts.pt/docs/A\\_Corrida\\_de\\_Sebastiao.pdf](http://www2.eb1-corvo.rcts.pt/docs/A_Corrida_de_Sebastiao.pdf))
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, S. & Ribeiro, I. (2009). Promoção da compreensão leitora: avaliação dos resultados de um programa, in *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 3/12/2010, disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/>
- Burch, S. (2006). Sociedade da informação / Sociedade do Conhecimento. Consultado em 10/01/2011, disponível em <http://vecam.org/article519.html>
- Catalá, G. et al. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1º. – 6º. de primaria). Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. (2006). “Literatura infantil e mediação leitora”, in Azevedo, F. (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel, 33-46.
- Coelho, N. (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise didática*, São Paulo: Editora Moderna.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler a ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*, Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 20/11/2009, disponível em <http://www.dgicd.min->

- [edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario\\_PPEB/desempenho\\_alunos\\_DGIDC.pdf](http://www.dgidec.edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario_PPEB/desempenho_alunos_DGIDC.pdf)
- DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*, Duarte, Regina (Coord.) Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 20/11/2009, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/posicaodosdocentesSeminario.pdf>
- DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). Ministério da Educação, *Metas de Aprendizagem*, Consultado em 20/12/2010, disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Dias, P. (2002). *Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa*. In Conselho Nacional de Educação (2002), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 85-94.
- Dicionário Terminológico (2008). *DT Dicionário terminológico para consulta em linha*. Consultado em 2010-10-24, disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Eco, U. (2009). *A obra aberta*. Lisboa: Difel.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa.
- Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector*. In *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla - La Mancha.
- García, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, Universidade de Lisboa. Consultado em 28/12/2010, disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2001). *Pisa 2000, Resultados do Estudo Internacional, Primeiro Relatório Nacional*, Lisboa, Editorial Ministério da Educação. Consultado em 20/11/2009, disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf)
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2004). *Pisa 2003, Resultados do Estudo Internacional, Primeiro Relatório Nacional*, Ramalho, G. (Coord.), 1ª Edição, Lisboa, Editorial Ministério da Educação. Consultado em 28/11/2009, disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa2003.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf)
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2007). *Pisa 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*, Ferreira, Carlos (Coord.) Lisboa, Editorial Ministério da Educação. Consultado em 28/11/2009, disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa2006.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2006.pdf)

- [edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2006.pdf](http://www.gave.min-educ.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa_2006.pdf)
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2009), *Relatório Provas de Aferição de Língua Portuguesa - 1.º Ciclo de 2009*, Lisboa, Editorial Ministério da Educação. Consultado em 02/12/2009, disponível em [http://www.gave.min-educ.pt/np3content/?newsId=268&fileName=1C\\_LP\\_09\\_1.pdf](http://www.gave.min-educ.pt/np3content/?newsId=268&fileName=1C_LP_09_1.pdf)
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2010). *PISA 2009 Competências dos Alunos Portugueses Síntese de resultados*, Consultado em 12/01/2011, disponível em: [http://www.gave.min-educ.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese\\_Resultados\\_PISA2009.pdf](http://www.gave.min-educ.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf)
- GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (2007). *Os Estudantes e a Leitura*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação. Consultado em 29/11/2009, disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>
- GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação. Consultado em 03/01/2010, disponível em <http://www.gepe.min-educ.pt/np4/?newsId=364&fileName=literacia.pdf>
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Grimm (1992). O Capuchinho Vermelho. In *Os mais belos contos de GRIMM* (pp. 3-8). Porto: Civilização Editora.
- Iser, W. (1996). *O ato da leitura*. S. Paulo: Editora 34.
- Jauss, H. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Magalhães, A. (1986). A tartaruga dirigindo-se aos homens. In *O reino perdido*, Porto: Edições ASA.
- Martins, M. et al. (2008). *As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º Ciclo*. Edição Casa da Leitura. Consultado em 2/12/2009, disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portabeta/bo/abz\\_indices/001654\\_MOD.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portabeta/bo/abz_indices/001654_MOD.pdf)
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Neves, D. & Oliveira, V. (2001). *Sobre o texto: contributos teóricos para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Consultado em 03/03/2011, disponível em [http://www.dgidc.min-educ.pt/linguaportuguesa/Documents/GIP\\_Escrita.pdf](http://www.dgidc.min-educ.pt/linguaportuguesa/Documents/GIP_Escrita.pdf)

- Nóvoa, A. (1999). *Seis apontamentos sobre supervisão na formação*. Universidade de Lisboa. Consultado em 27/12/2010, disponível em <http://hdl.handle.net/10451/689>
- Nóvoa, A. (2004). *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação*, Universidade de Lisboa. Consultado em 27/12/2010, disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/685>
- OCDE. UNESCO (2000). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana – otros resultados del proyecto Pisa 2000 Resumen ejecutivo*, Consultado em 31/11/2010, disponível em <http://www.eduteka.org/pdfdir/PisaExecSumEspanol.pdf>
- Pereira, C. *et al.* (2006). Géneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula, Pauliukonis, M. A. L. & Santos L. W. (Org.): *Estratégias de Leitura: Texto e Ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 27-58.
- Prole, A. (2005). *O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de Literacia*. Consultado em 28/07/2010, disponível em [www.casadaleitura.org/portalpha/.../ot\\_bibliotecas\\_literacia\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/.../ot_bibliotecas_literacia_a.pdf)
- RBE.ME – Rede de Bibliotecas Escolares. (1997). Relatório síntese da Rede de Bibliotecas Escolares, Consultado em 31/11/2010, disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/74.html>
- Reis, C. & Lopes, A. C. (2007). *Dicionário de narratologia* (7ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas Português do EB*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Rojo, R. (2005). *Generos do discurso e géneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. in Meurer, J.; Bonini, A. & Motta-Roth, D. (2005). *Generos, teorias, métodos, debates*. Ipiranga: Parábola Editorial.
- Roldão, M. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Schon, D. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Harper Collins.
- Sequeira, F. (2002). *A literacia em leitura*, Revista Portuguesa de Educação, CIEd - Universidade do Minho, pp. 51-60.
- Silva, C. V. (no prelo) “Estratégias de monitorização da compreensão leitora”, in Actas do 8º Encontro Nacional /6º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, edição em CD-ROM do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, E. *et al.* (2010). *Leitura - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Consultado em 31/11/2010, disponível em <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Forms/AllItems.aspx>
- Silva, S. (2010). Luísa Ducla Soares e Bernardo Carvalho: duas gerações, duas linguagens, um mesmo sorriso rasgado, *Boletim Cultural, Especial Julho 2010, XVIII Encontro de Literatura para Crianças*, pp. 93-110. Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 2010-10-24, disponível em [http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim\\_cultural/files/Especiais\\_Julho\\_2010.pdf](http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/Especiais_Julho_2010.pdf)

- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do Nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: ME - GEPE
- Sim-Sim, I. (2001). *Aprender a ler: quando começar e como*, In *Noesis*, nº 59, Ministério da Educação, DGIDC, pp. 28-33.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, DGIDC, Lisboa. Consultado em 02/11/2009, disponível em [http://sitio.dgipc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/797/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos\[1\].pdf](http://sitio.dgipc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/797/ensino_leitura_compreensao_textos[1].pdf)
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: M.E. – D.E.B.
- Soares, L. D. (2007). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Porto: Civilização Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª Edição, Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, O. (1995). *Reconto e Aquisição da Gramática Textual*, *Ler e Educar* nº 16, ESE Beja, pp.49-58.
- Sousa, O. (2007). *O Texto Literário na Escola: Uma Outra Abordagem – Círculos de Leitura*, In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas*, Lisboa. Lidel, pp. 45-68.
- Spinillo, A. (2007). *Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line*. Consultado em 03/08/2010, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722007000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722007000300014&script=sci_arttext)
- Spinillo, A. (2008). *O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula*. Consultado em 04/08/2010, disponível em <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04204.pdf>
- Spinillo, A. G. (2010). Prefácio, in Viana, F. L. et al. *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, pp. V-VI. Consultado em 28/01/11, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11219>
- Suoying, W. & Alves, A. (2000). *Sirva-se, minha túnica*. In *Contos da terra do dragão: contos tradicionais e populares da China* (pp. 16-17). Lisboa: Editorial Caminho.
- Torrado, A. *A gota com sede*. Consultado em 24/04/2010, disponível em <http://www.historiadodia.pt/pt/historias/08/22/imprimir.pdf>
- Vaz, J. (1998). *Ensinar e compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica*, In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXII-1, A leitura: número temático. Coimbra: Universidade Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 99-123.

- Veloso, R. (2005). Trilhos Andersenianos na Literatura Infantil Portuguesa. In *XVI Encontro de Literatura para Crianças* (pp. 108-119). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. *et al.* (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Coimbra: Edições Almedina, Consultado em 28/01/11, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11219>
- Vieira, C. (2010). *A Promoção do Pensamento Reflexivo dos Professores no Contexto de um Programa de Formação Contínua*. *Revista on-line Indagatio Didactica*, Vol. 2, No. 1, 62-83 , consultado em 2011-01-10, disponível em <http://indagatio-didactica.web.ua.pt/index.php/id/issue/view/3>
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zander, R. & Zander, B. (2002). *The Art of Possibility: Transforming Professional and Personal Life*. New York: Penguin Books.
- Zilberman, R. & Silva, T. (1989). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.